

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y BUENAS PRÁCTICAS EN LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

Accesibilidad Universal: aspectos metodológicos



Análisis de la Gestión y Atención a la Diversidad en un Centro Educativo

Moreno Grueso, María Isabel

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades
Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Universidad Rey Juan Carlos. Curso 2015-2016*

Tutora: Miriam Díaz Vega. Profesora URJC

Resumen

El estudio nació de cuestiones establecidas por el colectivo docente de la etapa de Educación Infantil: ¿Establecen los docentes las medidas suficientes que requiere el alumnado? ¿Cuentan con apoyos que éste demanda y requiere? ¿Son válidas las estrategias que desempeñan y llevan a cabo? Actualmente, resulta fundamental tener en cuenta cómo son tratadas las Necesidades Educativas en la escuela, dando respuesta a uno de los principios fundamentales de la realidad educativa como es la atención a la diversidad. Este aspecto requiere actuaciones del conjunto de la población escolar, todas ellas dignas de evaluación para ofrecer la mejora necesaria y establecer la más adecuada intervención, pues en ocasiones se pone de manifiesto cierta falta de profundización sobre esta materia, ya que a diario existen situaciones que no se atienden de manera adecuada, quedando a la espera de ser resueltas. Por ello, es imprescindible la valoración de la idoneidad de los cauces de información seleccionados para el abordaje de las NEES, así como los elementos personales que permiten la atención a la diversidad, siendo necesario conocer los elementos materiales del entorno educativo favorecedores de la misma, facilitando la coordinación entre colegio-familia para garantizar que la atención a la diversidad se realice de forma unánime. Conjunto de elementos que hacen posible la atención individualizada y por consiguiente, el desarrollo integral de los alumnos/as.

Palabras clave:

Atención a la diversidad, coordinación, desarrollo integral.

Abstract

This article arises from the well-known questions for teachers such as: Does Pre-school and Primary Education teacher establish as many measures as students require? Does teacher have the necessary support students claim and require? Are the strategies we perform and carry out valid? Nowadays, it is crucial to bear in mind how educational needs are dealt with in the school centres, providing response to one of the most fundamental principle of the educational system, the attention to diversity. This matter requires performing actions from all the educational community, all of them worthy of evaluation in order to offer the necessary improvement to establish the most appropriate action at any point, since occasionally a certain lack of deepening this issue is shown. Teacher has to face daily situations that are not properly managed, waiting to be solved. Therefore, the assessment of the suitable selected courses is essential, in order to manage the special educational needs, as well as personal elements which allow the attention to diversity. It is necessary to know the educational environment elements that favour the attention to diversity, facilitating the coordination between school and family, in order to guarantee that the attention to diversity is undertaken unanimously. The combination of all the above mentioned elements makes it possible to have individualized attention, and as a result, our students' comprehensive development.

Keywords:

Attention to diversity, coordination, comprehensive development.

1. Justificación

La propuesta de análisis de estudio en la que se basará mi Trabajo fin de máster, en adelante nombrado mediante la sigla TFM, girará en torno a la investigación mediante la cual se dará respuesta a cómo son tratadas las Necesidades Educativas en los centros escolares, centrando mi interés en el análisis y descubrimiento de la realidad educativa de mi colegio, por supuesto, en materia de atención a la diversidad.

Teniendo en cuenta el contenido del párrafo anterior, considero esta temática interesante puesto que a través de su profundización podré observar en qué medida las actuaciones del conjunto del claustro son adecuadas a las situaciones que se nos presentan, si se brinda oportunidad a este colectivo, cómo repercute en el mismo, qué estrategias resultan adecuadas, cuáles son susceptibles de mejora, entre otros aspectos.

Desde mi punto de vista, he establecido la importancia de la necesidad de investigar, de manera específica, el estado en el que se encuentra la atención a la diversidad en mi colegio, puesto que observo falta de profundización sobre esta materia, ya que a diario nos enfrentamos a situaciones que no se atiende de manera adecuada, quedando a la espera de ser resueltas.

¿A qué es debida esta falta de resolución? Principalmente se debe a que no somos docentes especializados en la materia, aunque me gustaría centrarme en la necesidad e importancia de la presencia de profesionales que contribuyen a dar respuesta a estos problemas, la cual debería ser más amplia en las jornadas escolares, me refiero a los maestros de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, vitales para satisfacer la demanda del colectivo que ocupa el presente documento.

Tras formar parte del colectivo de la docencia en el segundo ciclo de Educación Infantil, he podido comprobar personalmente que la realidad escolar es distinta a la que desde la universidad

se nos expone, nada que ver con el conjunto del alumnado al que cada día los docentes nos enfrentamos. ¿Por qué? Porque, por lo general, somos formados para un tipo de alumnado estándar, pero ¿qué ocurre cuando al formar parte de los centros educativos observamos que estos profesionales no pueden abordar tanta tarea? ¿Establecemos los docentes de Educación Infantil o Primaria las medidas suficientes? ¿Contamos con apoyos que este alumnado demanda y requiere? ¿Son válidas las estrategias que desempeñamos y llevamos a cabo?

A lo largo de mi TFM tendré en cuenta distintos agentes educativos, considerados fundamentales en este objeto de estudio como pueden ser: el equipo directivo, docentes, alumnado y familias.

A través de mi trabajo trataré de alcanzar, esencialmente, los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- Conocer la actuación del equipo educativo del CEIP Luis Buñuel de Alcobendas, respecto al abordaje de las necesidades educativas especiales.
- Analizar el funcionamiento interno del equipo docente y profesionales implicados en la atención a la diversidad del centro educativo.
- Responder a las necesidades de mejora en la gestión y desarrollo de la atención a las NEES en el centro.

Objetivos Específicos:

- Valorar la idoneidad de los cauces de información seleccionados para el abordaje de las NEES.
- Valorar los elementos personales que permiten la atención a la diversidad.
- Conocer los elementos materiales del entorno educativo favorecedores de la atención a la diversidad.
- Comprobar el conocimiento de todo el claustro sobre el procedimiento interno para la atención a las NEES del centro.

- Tener conocimiento sobre la coordinación entre los profesionales del centro para garantizar que la atención a la diversidad se realice de forma unánime.
- Conocer la implicación con las familias y con el entorno social en que se encuentra nuestro Centro.
- Descubrir el grado de conocimiento acerca la tipología y eficacia de las ACLs en la práctica educativa.
- Estudiar el nivel de aceptación e inclusión social de los ACNEES en el centro.

2. Marco teórico

2.1. Introducción

A modo de introducción, destaca la importancia que recae en conocer la evolución histórica y tratamiento que se les ha dado a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales a lo largo de la historia hasta nuestros días, concretamente en la transición surgida desde la institucionalización a la normalización.

Es importante percibir cómo se pasó primero de una escuela selectiva, caracterizada por la no admisión de los individuos con minusvalías o deficiencias, a una escuela compensadora en la que se empezaron a establecer medidas de carácter compensador para alumnos deficientes en centros ordinarios pero mediante currículos separados, para posteriormente llegar a una escuela integradora, basada en el desarrollo de las potencialidades de todo tipo de alumnos mediante el empleo compartido del mayor número de servicios educativos ordinarios que sea posible en el centro.

Actualmente, se habla de escuela inclusiva que implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En este sentido, se puede afirmar que, al menos, en la cultura occidental, se ha

pasado de una era de institucionalización, predominante desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX, a la era de la normalización, propia de las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI.

Estas dos etapas responden a una actitud determinada que se corresponde con dos modelos: el médico y el pedagógico, respectivamente.

La relevancia del tema se debe también, a que este conocimiento histórico nos proporciona un marco teórico que fundamenta el momento y situación en que se legislaron las funciones actuales como Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, dos figuras relevantes en el ámbito escolar.

Ambas funciones quedan reflejadas en la Resolución de 15-6-89 sobre "orientaciones a seguir en la transformación de las unidades de EE en centros ordinarios de EGB" y Resolución de 29-4-96 sobre "Organización de los D.O. de los IES".

En lo que respecta a los contenidos tratados en este apartado basado en el marco teórico del presente TFM se desarrollará siguiendo el esquema presentado a continuación:

1. En primer lugar, se abordará la evolución de las necesidades educativas especiales en Europa en las últimas décadas.
2. Seguidamente se descubrirá la transición que supuso, es decir, de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico.
3. Continuará plasmándose los objetivos específicos de los profesiones PT y AL dentro del marco del Plan de Atención a la Diversidad.
4. Se destacará la importancia de la comunidad educativa.
5. Concluyendo con una síntesis la cual destacará los aspectos más relevantes tratados a lo largo del mismo.

2.2. La evolución de las Necesidades Educativas Especiales en Europa en las últimas décadas

2.2.1. Desarrollo histórico

La preocupación por las personas con alguna deficiencia ha sido una constante histórica, aunque no en todos los momentos se ha abordado, conceptual y terapéuticamente, con acierto y rigor.

En las Culturas Clásicas practicaban el infanticidio, y en otros casos, fueron objeto de entretenimiento (bufones) como sucedió durante la época romana.

Con la Cristiandad, existía una mayor consideración y, por tanto, eran aceptados resignadamente, en caridad. Aunque se creía que la deficiencia era fruto de causas ajenas al hombre, podemos resaltar algunos casos, como el de los epilépticos que eran considerados endemoniados.

Será a partir del siglo XVI, cuando aparecen una serie de obras de gran importancia para el desarrollo de la Educación Especial; como es el caso de Lasso que publica un importante libro, Tratado legal de los mudos, en 1550, donde se recogen los derechos y deberes de estas personas.

Por el mismo tiempo, Ponce de León escribe Doctrina de los mudos-sordos, de gran importancia, ya que en ella se refleja la educabilidad de éstos. Su influencia se amplió también al retraso mental en general. Podemos considerarlo como el primer educador de la historia.

A Rodríguez Pereira se le considera el fundador de la Logopedia, pues se le atribuye que enseñó a hablar a su hermano e intentó un procedimiento educativo para sordomudos muy revolucionario, en el que destacan la lectura labial, el aprendizaje de la articulación y el tacto.

En los siglos XVII y XVIII, el pesimismo y el negativismo hacia la deficiencia hacen que ésta se considere permanente y constante y se producen internamientos masivos en manicomios, donde el trato que reciben, en general, es aún peor

y más deshumanizado que en épocas anteriores. Aunque también, hay que destacar algunos intentos positivos de mejora como la primera obra metódica para enseñar a los sordomudos que se atribuye a Bonet (principios del siglo XVII). Su trabajo trata de los movimientos de la lengua y los labios, así como de las distintas facciones de la cara que influyen en la pronunciación. También aparece la primera escuela para niños ciegos fundada por L'Epee

En el siglo XIX (era de la revolución demoesanitaria) nace la Educación Especial como tal. La idea imperante era proteger a estas personas de la sociedad y viceversa, por lo que se internaban en centros a las afueras de las ciudades, en los que recibían una atención asistencial más que educativa. Situación que se extenderá hasta los años 70.

Destaca, por otro lado, el establecimiento de las diferencias entre deficiencia y enfermedad mental, de modo que, Según establece la primera clasificación que se conoce sobre la deficiencia mental, defendiendo que los que la padecían eran educables.

Itard publica "Víctor o el niño salvaje", considerada primera obra de Educación Especial, y aunque el estudio que realiza es desde el enfoque clínico y psicológico, posteriormente influyó en autores como Montessori o Decroly que iniciaron, ya en el siglo XX un nuevo método pedagógico individualizado (escuela Nueva).

En el siglo XX, aparece una corriente de evaluación a través de test, llamada Pedagogía Diferencial, algunos de los más famosos son los Test de Binet-Simon.

Pero será el informe Warnock (1978) el que marque un hito ideológico, con él se reconoce el derecho a la educación para todos los niños, tengan discapacidad o no. A partir de aquí, se desarrolla una fuerte conciencia social de la problemática de estas personas, la cual se convierte en el eje de sus necesidades educativas, buscando una escuela de integración y la atención a la diversidad.

Tras este breve resumen histórico se describe la visión que existe desde hace unas décadas de la Educación Especial en Europa, basándose en un estudio realizado por la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, en Enero del 2003 y que subraya algunas características políticas comunes e interesantes prácticas de integración.

2.2.2. La Educación Especial en las últimas décadas en Europa

La tendencia actual en la Unión Europea y en los países candidatos es desarrollar una Política dirigida a la integración del alumnado con NEE dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento.

Según esta premisa los países se pueden agrupar en tres categorías según su política de integración:

- La primera categoría(enfoque a una banda) abarca países que desarrollan líneas de actuación política y prácticas dirigidas a la inclusión de la mayoría de su alumnado dentro de la educación ordinaria.

Esta fórmula se apoya mediante una gran variedad de servicios que se centran en la escuela ordinaria. Este enfoque se puede encontrar en España, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia, Noruega y Chipre.

- Los países que pertenecen a la segunda categoría(enfoque a varias bandas) tienen una gran cantidad de planteamientos sobre la inclusión. Ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (sistema ordinario y de educación especial). Pertenecen a esta categoría Dinamarca, Francia, Austria, y el Reino Unido, entre otros países.
- En la tercera categoría(enfoque a dos bandas), existen dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con NEE se escolarizan, normalmente en centros de educación especial o aulas

especiales, donde generalmente, no siguen el currículum ordinario con sus compañeros no discapacitados. Los sistemas están (o al menos estaban hasta hace poco) enmarcados en legislaciones distintas, con leyes distintas para la educación ordinaria y para la especial. Nos encontramos a países como Suiza (incluyendo servicios especiales dentro de las aulas) y Bélgica.

Además, de estas prácticas de integración sobre la atención a los alumnos con NEE, en los distintos países, han acontecido grandes cambios legislativos, como:

- Es el caso de Alemania, Grecia o Portugal que definen sus sistemas educativos de necesidades educativas especiales como un recurso para los centros ordinarios. Enfoque que empezó a surgir ya en otros países en los años 80.
- La elección de los padres se ha convertido en un tópico a la hora de realizar cambios legislativos en Austria, Holanda, el Reino Unido y Lituania.
- La descentralización de responsabilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales es un tema específico en la legislación de Finlandia (municipios), Reino Unido, Holanda (grupos escolares).
- El cambio de financiación en la educación especial es una innovación importante en Holanda. En Suiza, la financiación de la educación especial se discute a nivel político, se propone que la educación especial esté enteramente bajo la responsabilidad de los Cantones (hasta ahora confederación).
- La legislación referente a la educación de necesidades especiales en secundaria se está desarrollando o se ha desarrollado recientemente, en Holanda, Austria y España.

El desarrollo de la Educación Especial en España ha sido prácticamente paralelo al que se ha realizado en Europa, no obstante, hay una serie de etapas que se resaltarán.

2.2.3. La Educación Especial en España

La Educación Especial en España se puede dividir en dos etapas:

Desde el siglo XIX hasta los años 70, destacan una serie de intentos para atender a estos alumnos a nivel educativo, pero siempre desde la perspectiva del modelo clínico, así algunas instituciones y leyes que aparecen en esta etapa son las mencionadas a continuación:

- Instituto de sordomudos de Ponce de León en 1785.
- La aparición de las Escuelas de sordomudos y ciegos con la ley Moyano en 1857.
- Creación del Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes en 1935 por parte del Ministerio de Instrucción Pública.
- Aparición de las Escuelas Especiales con la ley de Enseñanzas Primarias en 1945.
- La Enseñanza Oficial de Ciegos fundada por la ONCE en 1963.
- En el 1965 se regulan actividades del MEC sobre Educación Especial (cursos de P.T.).

A partir de los años 70, se forjan los antecedentes y el desarrollo de un modelo pedagógico de la educación especial.

- En primer lugar la Ley general del 70 en el que en sus art. 49 y siguientes que establecen las bases generales para el tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados.
- En 1982 aparece la LISMI en la que se aborda de forma global la integración del deficiente dando una serie de directrices al respecto, que se apoyan en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización.
- En 1985 aparece el RD 334/1985 de 6 de marzo de ordenación de la E.E, (16/3/85) por el que las escuelas ordinarias que se acogen al programa de integración son dotadas con servicios destinados a

favorecer el proceso educativo.

- Con la LOGSE en 1990, se recoge de forma explícita en los art. 36 y 37 la respuesta educativa para los alumnos con NEE.
- RD 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de educación de los alumnos con NEE, por el que se ordena, organiza y planifica la atención a estos alumnos. Aparece por primera vez la atención a los alumnos con superdotación, Se trata a los alumnos de secundaria, aparecen los EOEP generales, de atención temprana y específicos, y las ACLs se incluyen dentro del PCC.
- LOCE, en su capítulo VII art. 42, 43 y 44 menciona de alumnos con necesidades educativas específicas, diferenciando entre los alumnos extranjeros, los superdotados y aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su capítulo I art. 75 alude a la integración social y laboral del alumnado con NEE.

Una vez conocidos los distintos momentos por los que ha pasado la educación especial, es de gran importancia centrar la respuesta educativa que se les ha dado a estos alumnos, según la forma en la que la sociedad ha planteado y concebido los derechos de las personas con NEE. Así pues, se hará alusión en el siguiente punto donde se pueden identificar dos grandes etapas: la institucionalización y la normalización de las NEE.

2.3. De la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico

2.3.1. La institucionalización y el modelo clínico

A finales del siglo XIX y principios del XX comienza la llamada segunda revolución mental; que propicia el inicio del período de la institucionalización especializada de las personas con deficiencia, aunque con un carácter más atencional que integrador. Las actitudes de segregación, separación

y discriminación del discapacitado siguen siendo la tónica general (hay que proteger al deficiente de la sociedad, pero a la vez la sociedad debe defenderse de ese ser antisocial).

Hasta mediados del siglo XX se prolonga la situación de institucionalización de los disminuidos psíquicos. Según García (1989), esto se produce por varias razones:

- a) Arraigo de las actitudes negativas hacia los deficientes.
- b) Predominio psicométrico desde comienzos de siglo, hecho que contribuyó a encasillar a los sujetos (concepción innatista y estática del desarrollo humano).
- c) La consideración del deficiente como elemento antisocial y perturbador.
- d) Abandono de grandes profesionales de corte renovador del campo de la deficiencia mental.
- e) Las guerras mundiales y la crisis de los años treinta hacen frenar el desarrollo de los servicios sociales, al desviar los recursos a otros fines.

No obstante, se dieron una serie de avances en las primeras décadas del siglo XX que empezaron a forjar el camino hacia una educación más pedagógica. Siguiendo a Marchesi (1990), las tendencias principales que favorecieron un cambio han sido:

- Distinta concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. El déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables, sino que se establece en función de la respuesta educativa.
- Orientaciones nuevas más centradas a dar importancia a los procesos de aprendizaje y hacia concepciones más interactivas, favorecedoras del progreso del alumno.
- Mayor número de profesionales expertos tanto en la escuela ordinaria como en la Educación Especial, que pusieron en entredicho la eficacia de los sistemas aislados y dieron un

replanteamiento a los métodos de evaluación.

- La escolarización obligatoria, formalmente impuesta, hizo que las escuelas y los profesionales se encontraran con la necesidad de dar respuesta a todos esos alumnos a pesar de sus diferentes capacidades.
- El concepto de fracaso escolar provocó el replanteamiento de las nociones de normalidad, fracaso y deficiencia.
- Los resultados, muy limitados, que se obtenían con un determinado número de alumnos hizo plantear nuevas formas de escolarización con mayores garantías de éxito; posteriormente se produjo un aumento de experiencias positivas de integración que fue creando un clima cada vez más favorable.

Auge de la normalización en todos los sectores de los servicios sociales, unido a una mayor sensibilidad social con respecto a los derechos de todos a una educación integradora. Mayor (1989), por su parte, señala también una serie de factores indicativos de esta nueva valoración de la deficiencia, entre ellos destacar: La Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, adoptada el 24 de octubre de 1966 en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, durante el IV Congreso Internacional celebrado en Jerusalén, y asumida por la ONU el 20 de diciembre de 1971.

2.3.2. Normalización de servicios y modelo pedagógico

A partir de los años 60 se producirá la llamada tercera revolución mental. Cambian los conceptos de deficiencia mental, pero lo más importante y destacado es el surgimiento de un movimiento que propugna un giro en cuanto a la institucionalización y la Educación Especial basado en los principios de normalización e integración.

El principio de normalización, fue aportado por Hank-Mikkelsen en 1969 y parte de que la vida de un individuo

discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones. Esto significa, en primer lugar, poner al alcance de todos los sujetos con alguna discapacidad unos modos de vida y unas condiciones de existencia diaria lo más similar posible a las circunstancias normales y al tipo de vida de la sociedad a la que pertenece. En segundo lugar, la normalización significa dar a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a las personas con deficiencias, cuestionando mitos y reduciendo temores que, en otros tiempos llevaron a marginarlos socialmente. En nuestro país el principio de normalización es recogido en la LISMI desarrollándose en el RD 334/85 de ordenación de la Educación Especial.

Hacer que sus condiciones de vida sean las más normales posibles, también incluye a la escuela. La normalización era el objetivo y la integración el método de trabajo (adaptar la respuesta educativa a las características del alumno). Uno de los precursores del movimiento de integración

que con más fuerza luchó y más peso tuvo fue Dunn (1968), quien aporta una serie de razones para demostrar que las aulas de Educación Especial no tenían justificación, entre ellas se destacan los avances que se produjeron en cuanto a los diseños de programas curriculares individualizados dentro del aula ordinaria, que permite a cada alumno adaptar su velocidad y su ritmo de aprendizaje en función de sus capacidades. La puesta en práctica de estos programas y la supresión progresiva de las aulas y escuelas de Educación Especial van a ser los cambios más importantes y decisivos en la nueva concepción de la educación.

Indudablemente, estos dos periodos descritos (institucionalización y normalización) llevan asociado un modelo de intervención educativa para los alumnos con NEE, a los que se ha denominado respectivamente modelo clínico y modelo pedagógico. Los cuales tienen una serie de rasgos distintivos que se mostrarán comparativamente.

Modelo Clínico	Modelo Educativo o Pedagógico
Las medidas de atención a la diversidad son en su mayoría de carácter extraordinario.	Las medidas de atención a la diversidad son de carácter general.
Los recursos personales de apoyo son los profesionales especialistas en los ámbitos de la educación especial.	Los recursos personales de apoyo son los tutores, profesores de área, maestros especialistas (PTs, Als, Compensatoria) y otros especialistas (ATEs, ILS,...)
La programación, desarrollo y evaluación de las medidas de atención a la diversidad son competencia de los especialistas de la E.E.	La programación, desarrollo y evaluación de las medidas de atención a la diversidad son competencia y responsabilidad de todo el profesorado.
El objetivo es dar respuesta aparte y de manera segregadora al alumnado con menos capacidades y estilos de aprendizaje poco académicos, motivaciones e intereses poco educativos o que están en situaciones sociales poco favorables.	El objetivo es dar respuesta educativa a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas o de inmigración y de salud de todos y cada uno de los alumnos matriculados en un centro.
La intervención especializada se llevará a cabo desde el momento en que el alumno no siga el ritmo medio del grupo.	La intervención especializada solo se llevará a cabo cuando se hayan agotado las fórmulas más normalizadas e integradoras.

Los cambios reflejados en la Educación Especial, donde se pasa del estudio de las deficiencias específicas, centrándose en las carencias personales y en la

homogenización de los centros para su educación en función del déficit psíquico, físico, sensorial.... a hacer un mayor hincapié en proporcionar a los diferentes

alumnos recursos de tipo personal, material, ambiental... que precisen para su desarrollo individual y social alcanzando los objetivos curriculares propuestos. Lleva a reflejar conceptos como el de NEE, integración escolar y escuela inclusiva que han incidido directamente en la evolución del concepto de Educación Especial; y se describe a continuación.

2.3.3. Las Necesidades Educativas Especiales

El término de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en el informe Warnok (1978), e inspiraría después la ley de Educación de 1981 de Gran Bretaña. Teniendo en cuenta a Mayor, 1992 se puede decir que un alumno con Necesidades Educativas Especiales puede ser cualquiera que de forma transitoria o permanente a lo largo de su escolarización presente algún problema de aprendizaje que demande una atención más específica y recursos educativos diferentes que los compañeros de su edad. Los puntos importantes a destacar de esta

definición son:

- Pueden ser un momento de la educación.
- No hace referencia al trastorno que lo produce, sino al problema de aprendizaje que genera.
- Hace hincapié en la atención que necesita y a los recursos.

Por tanto, el concepto de NEE está relacionado con los servicios educativos y ayudas pedagógicas que algunos alumnos puedan precisar en su escolarización. A partir de aquí, la Educación Especial ya no se concibe como la educación de un tipo concreto de alumno, sino como un conjunto de recursos personales y materiales a disposición del sistema educativo para dar respuesta adecuada a cualquier alumno que lo necesite. (Libro Blanco de la Reforma capítulo X).

En el siguiente cuadro se plasma, de forma sintetizada, las diferencias con respecto a la Educación Especial tradicional y las NEE.

Educación Especial	Necesidades Educativas Especiales
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Suele ser utilizado como 'etiqueta' diagnóstica.	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumno/a.
Predispone a la ambigüedad y la arbitrariedad, en suma, al error.	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
Se aleja de los alumnos/as considerados como normales.	Las NEE se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término EE.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.
Hace referencia a los PDI, los cuales parten de un Diseño Curricular Especial.	Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del diseño curricular ordinario.

Aproximaciones a los términos Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallega, 1993).

A lo largo del desarrollo del concepto han sido indudables sus ventajas, pero no ha estado, por otra parte, exento de discusión y críticas. Según Marchesi:

El primer grupo procede de aquellos que lo consideran un término vago y que remite a nuevos conceptos para su adecuada comprensión.

El segundo bloque de críticas se refiere a su excesiva amplitud. La Educación Especial pasa del dos por ciento de alumnos con necesidades permanentes al veinte por ciento de alumno con Necesidades Educativas Especiales. Incluso en los últimos años se ha hablado de un mayor número.

Finalmente, también se ha discutido que el concepto presenta una imagen excesivamente optimista de la Educación Especial. Parecería que si centrando el problema en la escuela y en la provisión de recursos, fuera posible garantizar el pleno desarrollo de los alumnos en condiciones normalizadas.

2.3.4. Las integración educativa

La aplicación u operativización de normalización a nivel educativo constituye la integración escolar. Si el principio de normalización implica poner a disposición de todas las personas con deficiencias unas condiciones y unas formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida considerados normales por la sociedad, en la edad escolar será obligado ofertarle los servicios del sistema educativo normal en el centro educativo más próximo a su domicilio, donde asisten normalmente sus hermanos y vecinos.

Se entiende con Birch que la integración escolar consiste en la unificación de la educación ordinaria y la especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños en base a sus necesidades individuales de aprendizaje. Se entiende que la integración escolar:

- a) Supone en términos generales, que los niños con disminuciones comparten

su educación con los demás niños en los centros ordinarios del sistema.

- b) Se plantea en el sentido de incorporar a los niños disminuidos al sistema ordinario, contemplando no sólo la proximidad física sino la integración, entendida como participación, en las tareas escolares, aunque sea de modo diferencial. Se intenta lograr la integración funcional (compartir el currículo).

- c) Contempla la existencia de una amplia gama de alternativas, que permite a cada sujeto incorporarse a aquellas que sean más adecuadas a sus características.

- d) Implica el funcionamiento y coordinación de servicios educativos como parte del sistema escolar.

En algunos casos, niños hospitalizados, disminuidos psíquicos profundos, afectados con graves problemas de personalidad, etc., el tratamiento diferencial puede precisar ser realizado en centros específicos. Ello no contradice su integración en el sistema, sino que este sistema posibilita a cada uno el tratamiento que tiene derecho a recibir.

Al igual que el concepto Necesidades Educativas Especiales ha recibido críticas, también lo ha hecho el de integración escolar.

Discrepan, principalmente, de la integración en la práctica, añadiendo que una sociedad competitiva, en la que se valora el éxito académico, el rendimiento, y la capacidad de competir, lo que a su vez influye en todo el sistema educativo, no parece posible plantear la integración basada en valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto.

2.3.5. La escuela inclusiva

Un nuevo término encontrado en la literatura reciente es el de "inclusión". Éste concepto es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, que está relacionado con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común.

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños/as, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

Actualmente, existe un consenso mundial en relación con los principios y filosofía de la integración y de la inclusión educativa, razón por la cual el debate se centra ahora en analizar las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica. Para ello es importante hacer dos consideraciones:

La primera es que el desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse de forma gradual.

La segunda es que las condiciones que se señalan a continuación no sólo favorecen la integración de niños con discapacidad a la escuela regular, sino que favorecen la calidad de la enseñanza para todos y contribuyen a frenar la desintegración de muchos otros niños que, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela como consecuencia de una enseñanza inadecuada.

En este sentido es importante insertar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad y avanzar hacia escuelas que atiendan las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Desde esta perspectiva, tanto en la LOE como en la Resolución de 27 de junio se contempla el principio de inclusión

educativa como un valor fundamental a recoger en los Proyectos Educativos de los Centros.

2.4. Objetivos específicos de los profesionales PT y AL dentro del marco del plan de atención a la diversidad

Tanto la figura del especialista de pedagogía terapéutica, como de audición y lenguaje son consideradas un recurso humano primordial en los centros educativos, pues se convierten en un apoyo fundamental no solo para el conjunto del alumnado, sino también para tutores o especialistas.

Por ello, a continuación se exponen los objetivos específicos de ambos especialistas, relacionados y ubicados dentro del marco del Plan de Atención a la Diversidad (PAD):

1. Colaborar en el conocimiento del Plan de Atención a la Diversidad y en su aplicación, seguimiento y evaluación.
2. Realizar con el profesor-tutor, la elaboración, revisión y evaluación de las ACIS de los alumnos/as de ACNES.
3. Proporcionar el apoyo pedagógico curricular necesario en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
4. Proporcionar el apoyo logopédico para los alumnos que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje.
5. Seleccionar y elaborar material de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos/as con los que trabajamos en las Aulas de Apoyo.
6. Informar sobre la organización del equipo de apoyo e implicar a las familias en las propuestas que se lleven a cabo desde el centro.

Por otro lado, se debe destacar el contenido del PAD puesto que en dicho documento se reflejan los objetivos

generales del centro referidos a todo el alumnado en el ámbito cognitivo, afectivo social y mejora de la convivencia. Los cuales se muestran seguidamente:

1. Facilitar al alumnado con necesidades educativas una respuesta educativa para alcanzar el mayor desarrollo personal y social.
2. Planificar respuestas educativas diversificadas de organización, de procedimientos, de metodología y de evaluación adaptadas a las necesidades de cada alumno/a.
3. Establecer cauces de colaboración entre los diversos profesores que intervienen con los alumnos/as con necesidades educativas específicas.

Estas metas quedan establecidas al inicio de cada curso escolar, las cuales guiarán la actividad docente para posibilitar su consecución en el transcurso del mismo.

2.4. Importancia de la comunidad educativa

Una vez conocidos los objetivos específicos de los profesionales PT y AL dentro del marco del Plan de Atención a la Diversidad se destacará la importancia del hacer de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los docentes. Por ello, resulta fundamental que todos cuenten con conocimientos que les permitan abordar las necesidades educativas específicas en el aula, puesto que son los responsables de garantizar que todo estudiante, con cualquier tipo de necesidad, que se encuentre matriculado en el centro educativo debe poder adquirir los mismos resultados de aprendizaje que el resto del alumnado, todo ello aplicando los criterios de accesibilidad y universalidad, garantizando la atención a la diversidad.

Como síntesis, destacar el análisis de las distintas respuestas que se les ha ofrecido a los alumnos con NEE hasta llegar a la postura actual en Europa, en la que se establecen diferentes formas de abordar la educación de los alumnos con NEE.

Destacando la perspectiva que se ha tenido en nuestro país, señalando algunas leyes e instituciones. Se han descrito los dos enfoques predominantes dentro de la Educación Especial (institucionalización y normalización), intentando mostrar las diferencias significativas y los modelos de intervención educativa relacionados con estas dos perspectivas.

Dentro del modelo pedagógico se han mencionado los conceptos que van de la mano y que es importante destacar, como son el de NEE, integración escolar y escuela inclusiva.

Para cerrar esta lectura, nada mejor que concluir con el tratamiento a los alumnos con NEE, encaminado a forjar una escuela para todos, en la que se tengan en cuenta las características diferenciales de cada uno de los niños y niñas que forman parte de cada aula, porque sin duda, tal y como dice Jacques Delors: "La educación encierra un tesoro, pero este tesoro es de todos y del que todos tienen por justicia participar".

3. Metodología

Para elaborar la investigación que compone el presente TFM y dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo con el fin de conocer el estado en el que se encuentra la atención a la diversidad en el colegio de referencia.

Para articular el mismo, se ha diseñado un cuestionario (ANEXO I) compuesto por un total de 44 cuestiones de las cuales 41 demandan una respuesta cerrada cuyas opciones proporcionadas son sí, no y lo desconozco. Las tres cuestiones restantes, concretamente las número 4, 29 y 44, dan posibilidad al encuestado de ofrecer una respuesta abierta en la que expresar sus conocimientos u opinión personal, según proceda. El cuestionario está constituido por cuatro bloques principales, compuestos a su vez por cuestiones que atienden a aspectos relacionados con la organización, estructura, procedimiento para garantizar la correcta actuación hacia la diversidad, conocimiento de las ACIs,

así como la convivencia y participación del alumnado en el centro. De manera organizada se presentan en el siguiente orden:

- El bloque I hace mención a la organización y estructura del centro para garantizar la correcta atención a la diversidad, el cual está compuesto por ocho cuestiones.
- Para recabar información sobre el procedimiento para la correcta atención a la diversidad, contenido perteneciente al bloque II, se han constituido dos subapartados los cuales se centran en información sobre recursos y apoyos ajenos al centro y recursos humanos y materiales propios del centro, este último a su vez, incorpora información sobre aspectos profesionales, materiales, comunicación interna e implicación de las familias. Este segundo bloque incorpora un total de diecinueve preguntas.
- Las nueve cuestiones que componen el bloque III permiten adquirir información sobre el conocimiento sobre las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Para concluir, pero no por ello menos importante, el bloque IV, compuesto por ocho preguntas, permitirá conocer aspectos vinculados con la convivencia y participación del alumnado en el centro.

La muestra seleccionada para llevar a cabo dicho estudio comprende el equipo educativo en su totalidad, es decir, dieciséis profesionales que constituyen el centro en cuestión. De manera específica se distribuyen de la siguiente forma:

- Cuatro tutoras del 2º ciclo de Educación Infantil; una tutora para el curso de tres años, dos tutoras para dos aulas de cuatro años y una para cinco años.
- Seis miembros pertenecientes a la etapa de Educación Primaria; de los cuales dos docentes únicamente son tutores de su curso, tres de ellos son especialistas de lengua inglesa, por lo que imparten también esta materia,

además de llevar a cabo la tutoría de su curso correspondiente. A su vez otro miembro comparte tutoría junto con la impartición de la especialidad de educación física.

- Los especialistas de religión, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.
- El equipo directivo, compuesto por director, jefe de estudios y secretario, quienes en sus horas de docencia imparten, respectivamente, las asignaturas de plástica; música; lengua castellana y matemáticas a determinados cursos de Educación Primaria.

A todos ellos se les ha solicitado la elaboración anónima, personal e individualizada de todas y cada una de las cuestiones que articulan el cuestionario ofrecido. Por lo que a través de las respuestas y su posterior análisis podrá llevarse a cabo la detección de aspectos desconocidos y, a su vez, establecer propuestas de mejora.

4. Análisis de resultados

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos se expondrán los resultados de cada una de las cuestiones planteadas en la encuesta, para seguidamente plasmarlos efectos en cuanto a los bloques planteados y finalizar dicho estudio de manera general, es decir, observando todos los datos obtenidos en su conjunto.

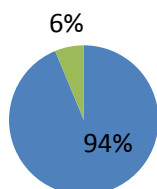
4.1. Presentación de datos obtenidos atendiendo a cada una de las cuestiones planteadas

Se dará comienzo con la exposición individual de los resultados de cada cuestión planteada en el estudio realizado. A continuación quedan expuestos los datos obtenidos mediante gráficos circulares que representan distribuciones de frecuencias relativas, expresadas en tanto por ciento (%), clasificando los resultados según las opciones de respuestas, las cuales quedan ligadas a un color determinado para su análisis, de manera que, como se indica en la leyenda, el color azul es el correspondiente a las

respuestas afirmativas, el rojo para las negativas y el verde para aquellos ítems que el profesorado desconoce.

1. ¿Cuenta su centro con un Plan de Atención a la Diversidad (PAD)?

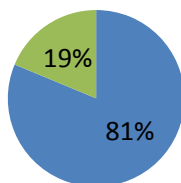
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



1. Los datos obtenidos atienden a que el 94% de los encuestados afirma que el centro cuenta con PAD, frente al 6% que lo desconoce.

2. ¿Sabe quién lo elabora?

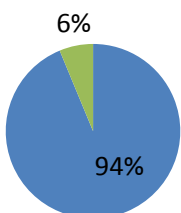
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



2. El 19% de los profesores desconoce quién elabora el PAD, frente al 81% que lo afirma.

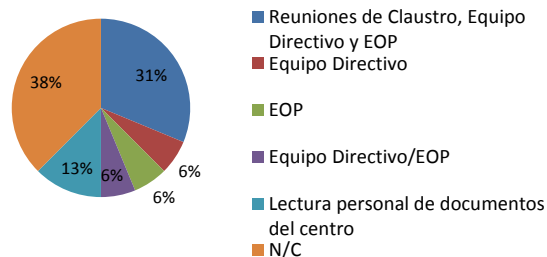
3. ¿Conoce el contenido del mismo?

■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



3. El 94% de los profesores conoce el contenido del PAD, frente al desconocimiento del 6% de los mismos.

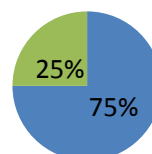
4. ¿Quién se encarga de informarle sobre éste?



4. Al tratarse de una pregunta abierta, existen seis tipos de respuesta. Los porcentajes más altos hacen referencia al desconocimiento con un 38% y a la respuesta idónea conocida por un 31%.

5. ¿Tiene conocimiento si es revisado anualmente?

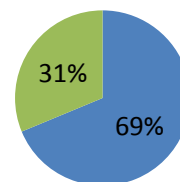
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



5. El 25% desconoce su revisión anual, mientras que el 75% la afirma.

6. ¿Su centro cuenta con un PAD?

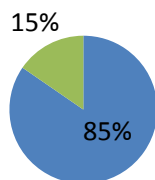
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



6. Se observa cómo el 69% afirma la existencia de este documento, frente al 31% de desconocimiento del mismo.

7. En caso afirmativo, ¿conoce su contenido?

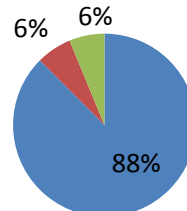
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



7. El 85% de los que afirmaron la existencia del documento afirma conocer su contenido, el 15% restante lo desconoce.

10. ¿Colaboran con su centro en la atención a las ACNEE entidades del tercer sector?

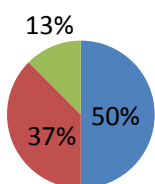
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



10. Un 88% afirma la colaboración de entidades del tercer sector, frente al 12%, de los cuales un 6% lo niega y otro 6% lo desconoce.

8. ¿Participa de forma activa en su elaboración?

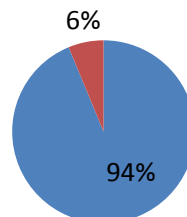
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



8. El 50% del claustro afirma formar parte de su elaboración, un 37% lo niega y lo desconoce un 13%.

11. ¿Alguna vez ha contactado o se ha reunido con su orientador/a de zona?

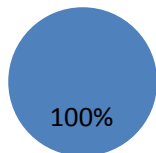
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



11. El 94% ha recurrido al orientador de la zona, el 6% no lo ha hecho.

9. ¿Recibe su Centro atención sistemática por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)?

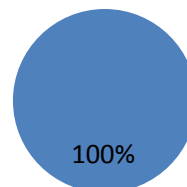
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



9. Los 16 profesionales afirman recibir atención sistemática del EOEP.

12. ¿Tiene su centro recursos personales específicos tales como PT o AL, para atender a la diversidad?

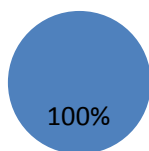
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



12. Todos afirman la presencia de PT y AL en el centro.

13. ¿Considera que los ACNEES de su Centro son atendidos adecuadamente según sus necesidades individuales?

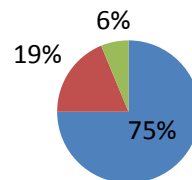
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



13. El profesorado en su totalidad afirma la atención adecuada hacia los ACNEES.

16. ¿Y el material educativo que compone su aula?

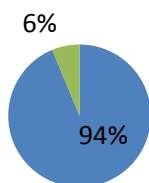
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



16. Las respuestas de esta cuestión son diversas: un 75% lo afirma, un 19% lo niega y sólo el 6% lo desconoce.

14. ¿Considera que la actitud del claustro hacia la atención a la diversidad es positiva?

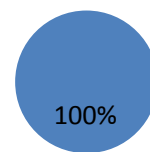
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



14. El 94% considera la existencia de una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, aunque el 6% lo desconoce.

17. ¿A los ACNEES se les permite recurrir a las TIC para mejorar su seguimiento académico?

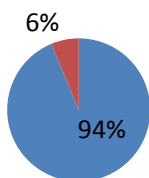
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



17. El 100% del profesorado afirma que los ACNEES cuentan con la posibilidad de recurrir a las TIC para mejorar su seguimiento académico.

15. ¿El mobiliario de su aula es el adecuado a las necesidades educativas de sus alumnos ACNEES?

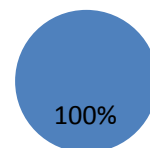
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



15. Un 94%, es decir, gran parte de los encuestados considera adecuado el mobiliario del aula; el 6% lo niega.

18. ¿El Equipo Directivo conoce las características de los ACNEES de su centro?

■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



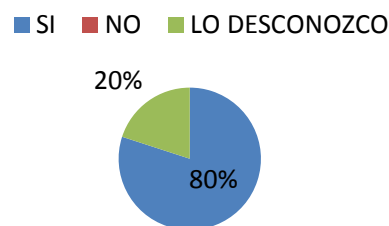
18. Todos afirman el conocimiento de las características de los ACNEES por parte del Equipo Directivo.

19. ¿Al inicio de cada curso escolar, son transmitidas a cada tutor las características de los ACNEES por parte del Equipo Directivo?



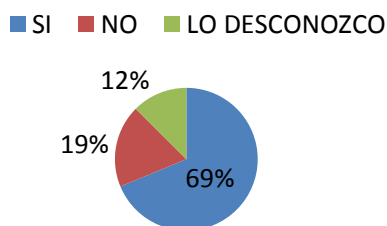
19. Para el 75% sí son transmitidas estas características, el 6% lo niega y el 19% lo desconoce.

22. ¿El profesorado en general de su centro lleva a cabo pautas comunes de actuación para atender a la diversidad?



22. Un 80% del claustro afirma la existencia de pautas comunes en cuanto a la atención a la diversidad, un 20% lo desconoce.

20. ¿Las actuaciones fundamentadas para la atención a la diversidad son canalizadas por el uipo Educativo?



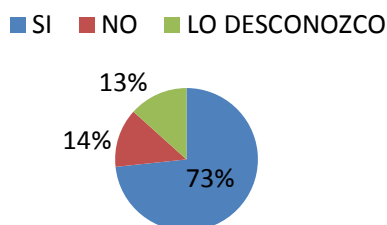
20. Según el 69% de los encuestados el Equipo Directivo las canaliza, el 19% lo niega y el 12% lo desconoce.

23. ¿Existe coordinación entre los diferentes profesores que intervienen en una misma aula, es decir, entre el tutor y los distintos especialistas?



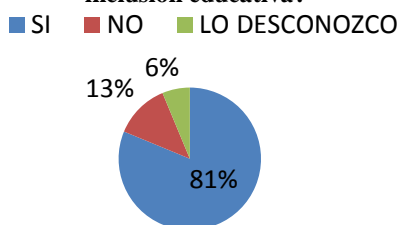
23. El 100% del claustro afirma la asistencia de coordinación entre los diferentes profesores que intervienen en cada aula.

21. ¿El claustro conoce los pasos a seguir para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje?



21. El 73% de los docentes afirma conocer los pasos a seguir para la atención del alumnado con necesidades, el 14% lo niega y el 13% lo desconoce.

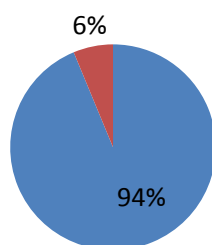
24. ¿Desde la dirección de su centro se promueve la participación e implicación de las familias en el fomento de la inclusión educativa?



24. El 81% afirma la participación e implicación de las familias como fomento de la inclusión, todo ello promovido por la dirección, el 13% lo niega y el 6% lo desconoce.

25. ¿Existe comunicación fluida con las familias de alumnos de ACNEES?

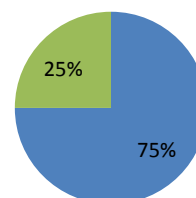
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



25. Gran parte del profesorado, un 94%, afirma la comunicación fluida con las familias de alumnos ACNEES. Por el contrario, el 6% lo niega.

28. ¿Podría indicar la tipología de adaptaciones curriculares presentes en el ámbito educativo?

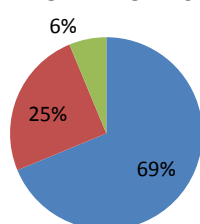
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



28. El 75% de los miembros del claustro afirma poder indicar los tipos de ACIs, frente al 25% que lo desconoce.

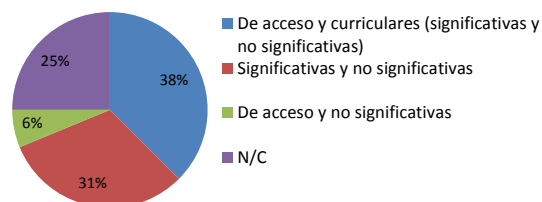
26. ¿Las familias de los ACNEES se implican/participan suficientemente en las actividades propuestas por el centro?

■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



26. El 69% de los encuestados considera que las familias se implican lo suficiente, el 25% lo niega y el 6% lo desconoce.

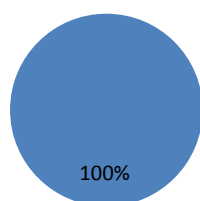
29. En caso afirmativo, indique cuáles son:



29. Se observan cuatro tipos: el 38% las clasifica de acceso y curriculares, 31% como significativas y no significativas, 6% de acceso y no significativas y el 25% restante no contesta.

27. ¿Considera necesaria esta participación de las familias en las actividades realizadas en el colegio?

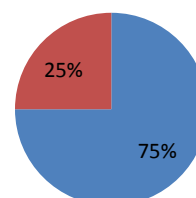
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



27. El total del profesorado considera necesaria la participación de las familias en las actividades propuestas.

30. ¿Cree que el alumnado con ACNEES cuenta con las medidas necesarias para que puedan acceder al currículum?

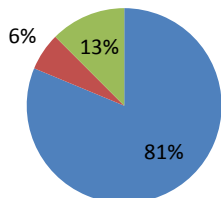
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



30. $\frac{3}{4}$ de los encuestados afirman que los ACNEES cuentan con las medidas necesarias para su acceso al currículum, $\frac{1}{4}$ lo niega.

31. Bajo su criterio: ¿son eficaces las adaptaciones curriculares no significativas que siguen los ACNEES?

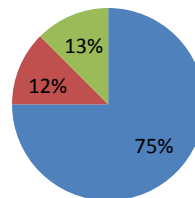
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



31. El 81% afirma que las adaptaciones curriculares no significativas son eficaces, el 6% lo niega y el 13% lo desconoce.

34. ¿Usted forma parte de dicha selección y toma de decisiones a la que se hace alusión en la pregunta anterior?

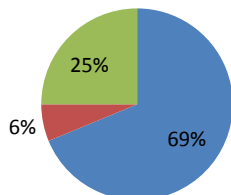
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



34. El 75% afirma formar parte de dicha selección y toma de decisiones, el 12% lo niega y el 13% lo desconoce.

32. ¿Se adapta significativamente (dos o más cursos de desfase) el currículum en aquellos ACNEES que lo necesitan?

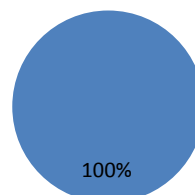
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



32. Afirma un 69% la adaptación significativa del currículum a los ACNEES que lo requieren, 6% lo niega y el 25% lo desconoce.

35. ¿Se recogen por escrito las adaptaciones aplicadas al alumnado con ACNEES?

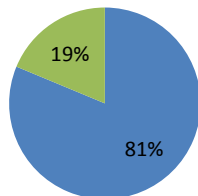
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



35. El 100% de los profesores afirman que las ACIs se recogen por escrito.

33. ¿Conoce quién elige y decide las adaptaciones que se van a implementar con cada estudiante de su aula?

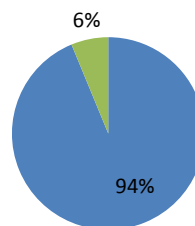
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



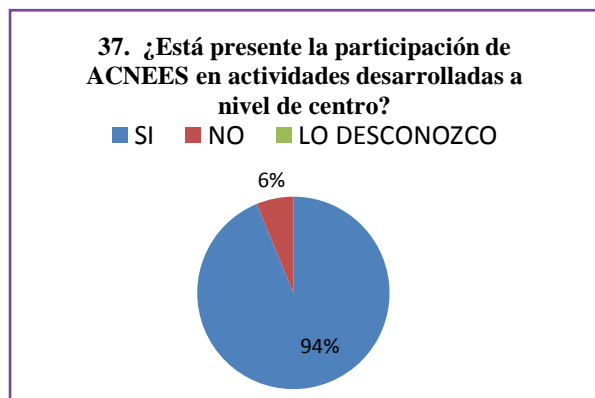
33. El 81% conoce el responsable que elige y decide las ACIs, el 19% lo desconoce.

36. ¿Sabe si son revisadas periódicamente las ACIs?

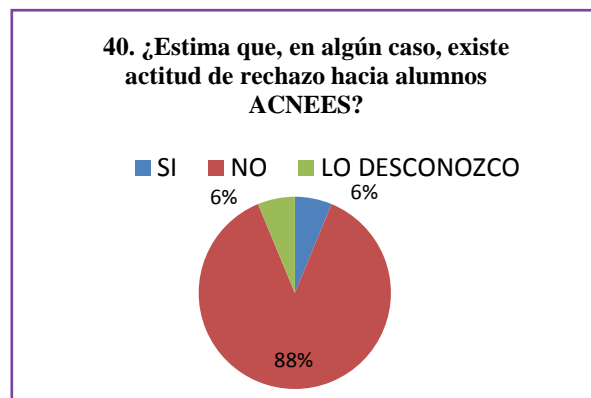
■ SI ■ NO ■ LO DESCONOZCO



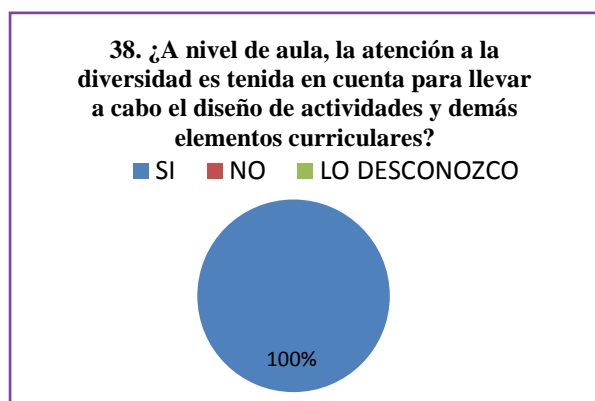
36. Un alto porcentaje de los encuestados, 94%, afirma la revisión periódica de las ACIs, 6% lo desconoce.



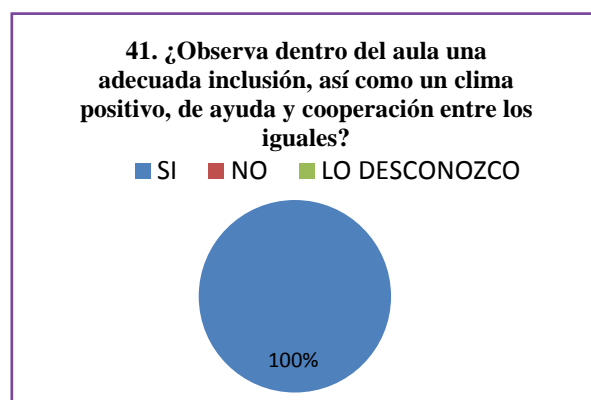
37. El 94% del profesorado afirma la participación de ACNEES en las actividades, es negado por el 6%.



40. El 88% niega que exista actitud de rechazo hacia los alumnos ACNEES, el 6% lo afirma y el otro 6% restante lo desconoce.



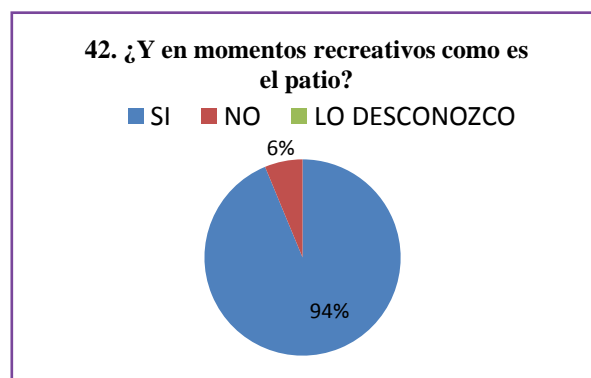
38. El 100% de los docentes afirma tener en cuenta la diversidad del alumnado en sus decisiones.



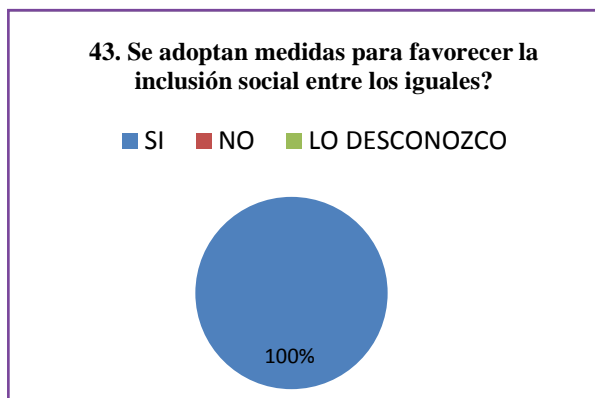
41. El 100% del profesorado afirma la adecuada inclusión, así como el clima positivo, de ayuda y cooperación entre iguales.



39. Todos los encuestados afirman que los ACNEES son aceptados dentro del aula como un miembro más.



42. El 94% de los docentes afirma la inclusión en momentos recreativos, sin embargo un 6% lo niega.



43. El 100% de los profesionales afirma adoptar medidas para favorecer la inclusión social entre los iguales.

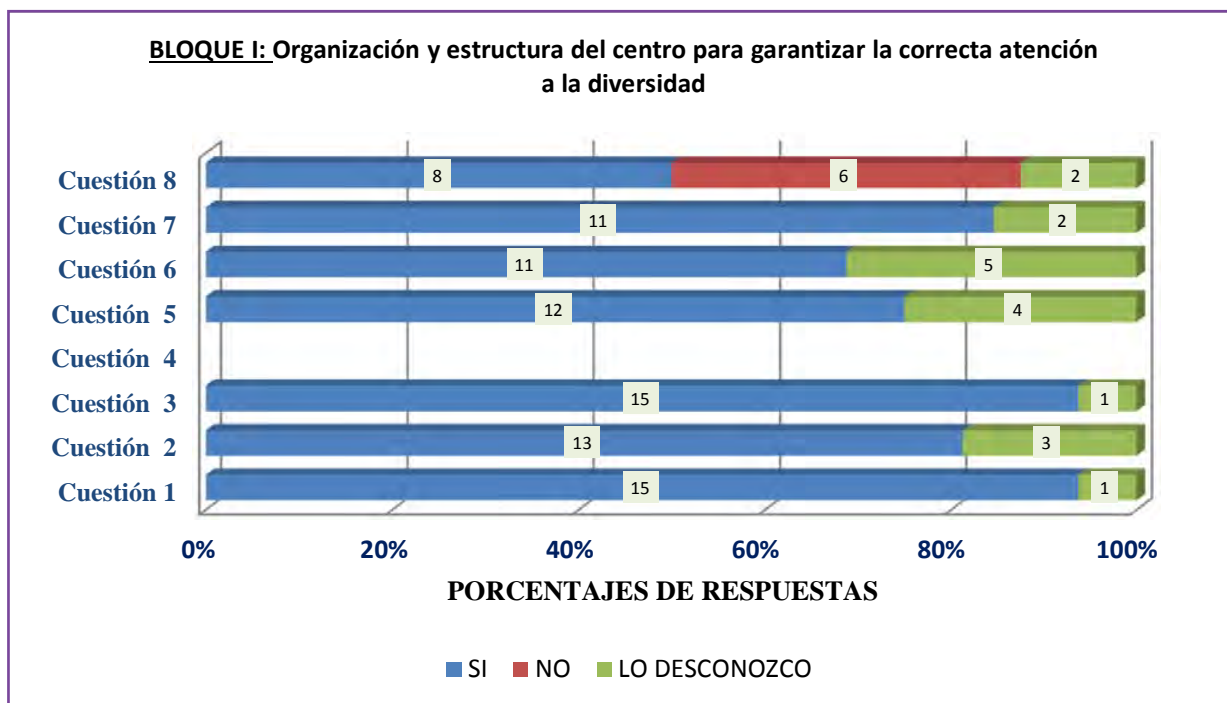
En la cuestión número 44 los encuestados han expresado su valoración personal, por lo que los resultados obtenidos no pueden representarse siguiendo el procedimiento empleado para el resto de cuestiones que se muestran a lo largo del apartado que se ha desarrollado. No obstante esta pregunta se analizará de manera general en el apartado 4.3 desarrollada a continuación.

4.2. Presentación de datos obtenidos atendiendo a cada uno de los bloques que conforman el cuestionario

Seguidamente se expondrán, mediante gráficos de barras, los datos obtenidos en cada uno de los cuatro bloques que articulan el cuestionario empleado en el estudio.

De manera que, cada gráfica está compuesta de un eje vertical el cual recoge las cuestiones que componen cada bloque y en el eje horizontal se reflejan los porcentajes obtenidos en cada una de ellas. Por otro lado, en cada una de las barras se puede observar el número de personas que han elegido cada opción de respuestas que disponía cada interrogante.

A su vez, a pie de cada gráfico se expone la leyenda correspondiente a las respuestas ofrecidas, quedando ligado un color a cada una de las opciones con las que cuenta el encuestado.



Mediante la representación gráfica de las respuestas obtenidas en este Bloque I se observa cómo existe un alto porcentaje de conocimiento por parte del profesorado en cuanto a aspectos relacionados con

la organización y estructura del centro, aunque no llega a alcanzarse el 100% en ninguna de las cuestiones.

Las cuestiones 1, 2 y 3 hacen referencia a la

existencia del PAD, si conocen quién es el encargado de elaborarlo y su contenido, se observan altos índices de conocimiento aunque para algunos de los miembros resultan aspectos desconocidos.

Los mayores porcentajes de desconocimiento se alcanzan en las cuestiones 5 y 6, es decir, parte del profesorado desconoce si el PAD es revisado anualmente, así como si su centro cuenta con un Plan de Acogida.

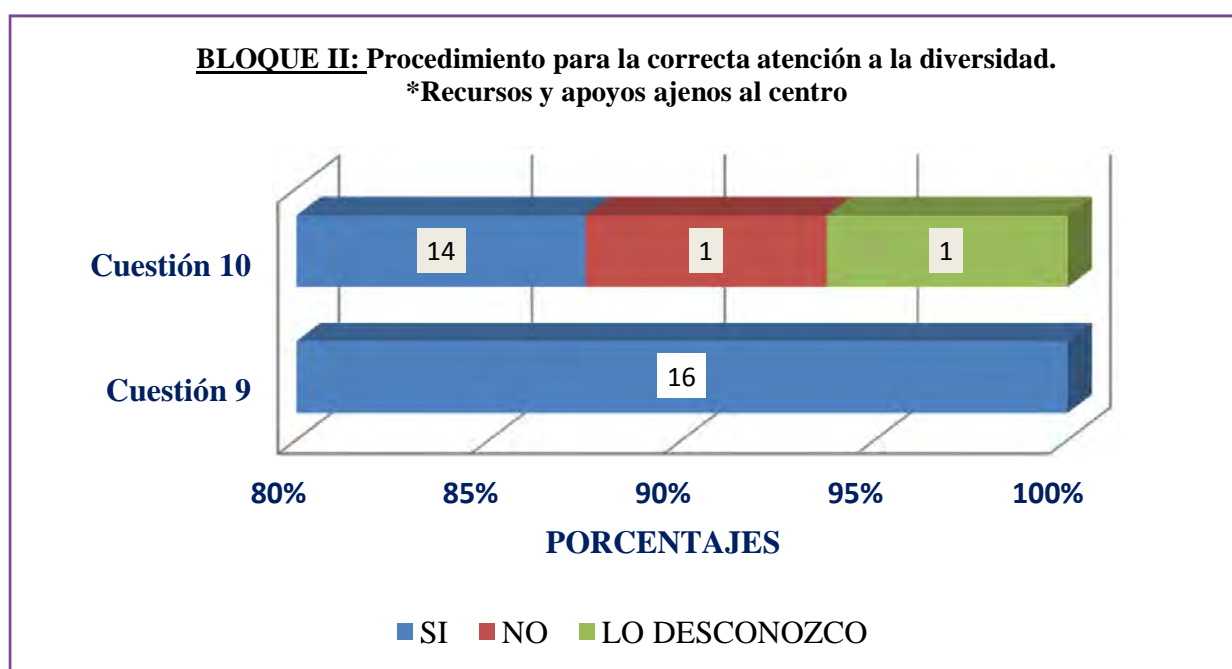
En la cuestión 7 se obtienen catorce respuestas debido a la abstención de dos personas.

En cuanto al interrogante 8, seis miembros del claustro niegan sentirse partícipes de forma activa en la elaboración del Plan de

Acogida, dos lo desconocen y solo ocho afirman contribuir en dicha creación.

La cuestión 4 aparece sin datos ya que los encuestados han expresado de forma abierta su respuesta, por ello se analizó de forma individual en el anterior apartado 4.1.

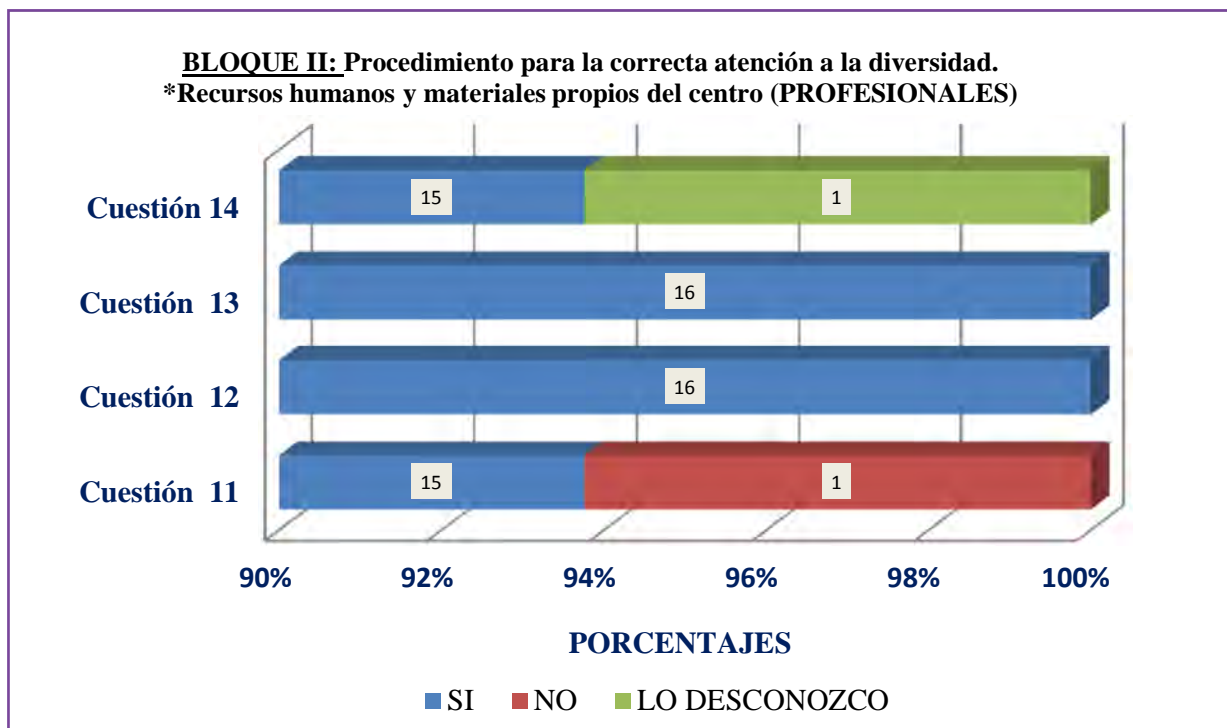
En este apartado correspondiente al Bloque II se observa unanimidad en la cuestión 9, pues todo el profesorado afirma recibir atención sistemática por parte del EOEP. Sin embargo, solo catorce miembros del claustro conocen la colaboración de entidades del tercer sector con su centro, manifestando una persona su desconocimiento y otra su negativa (cuestión 10).



Atendiendo a este segundo apartado del Bloque II se muestra unanimidad en los datos recogidos con respecto a las cuestiones 12 y 13, pues todos los miembros del centro afirman contar con la presencia de recursos personales fundamentales como PT y AL y, a su vez, manifiestan que el alumnado ACNEES es atendido adecuadamente según sus necesidades individuales.

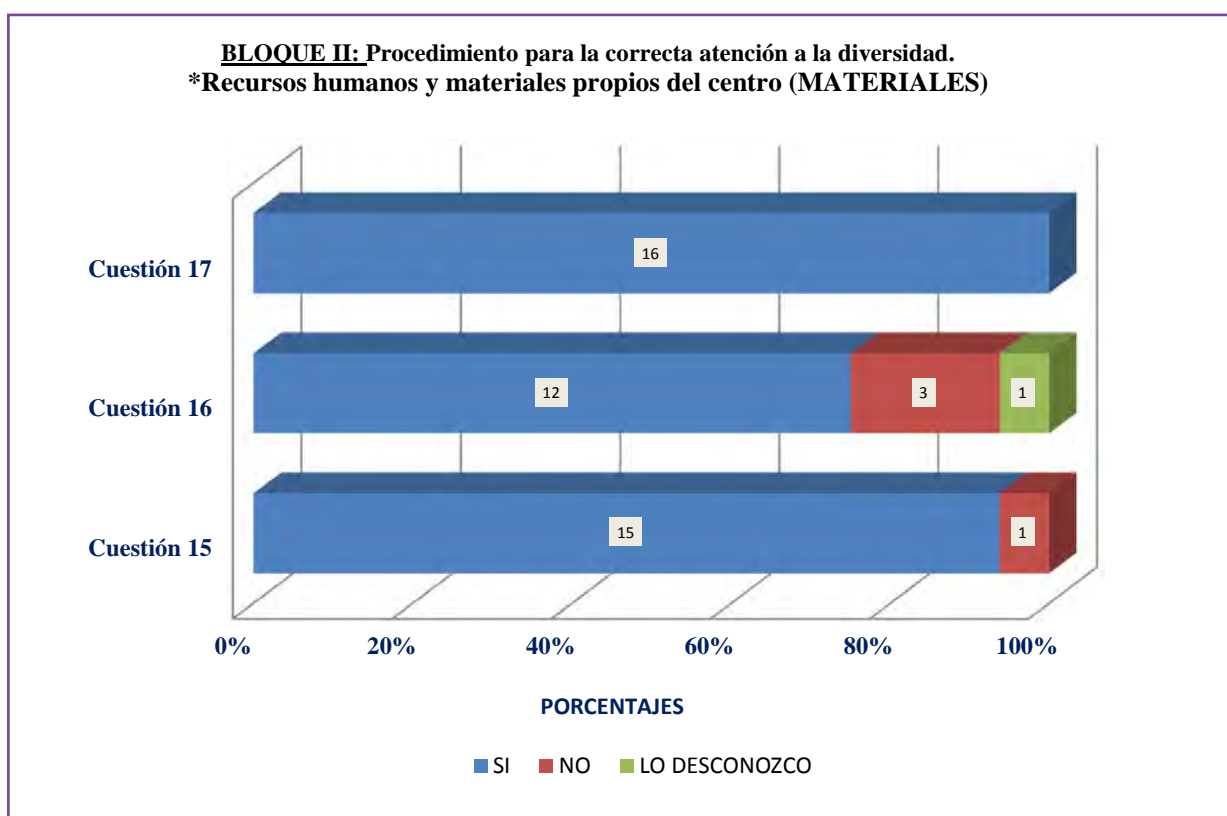
No obstante, un miembro del centro expresa no haber contactado con la

orientadora de la zona (cuestión 11), así como se observa en la cuestión 14 cómo un profesor desconoce si existe actitud positiva por parte del conjunto de sus compañeros hacia la atención a la diversidad.



Por un lado, de los datos mostrados se extrae que la mayoría de los profesionales de este centro consideran que el mobiliario de su aula es el adecuado a las necesidades educativas de sus alumnos ACNEES (cuestión 15), aunque no expresan lo mismo en relación al material educativo

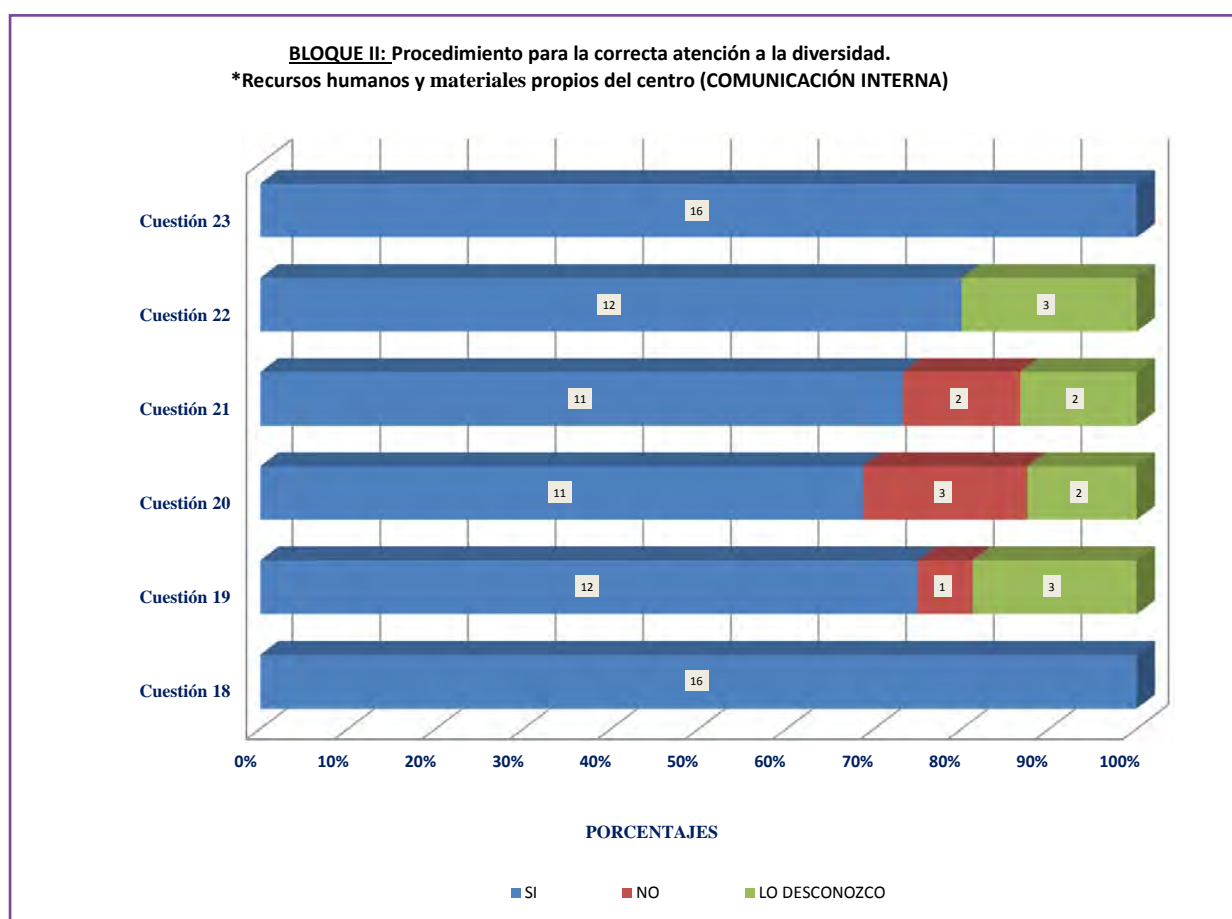
que componen sus aulas pues tres docentes lo niegan y uno lo desconoce (cuestión 16). Sí, se observa unanimidad en la cuestión 17 al afirmar todos que posibilitan al alumnado ACNEES recurrir a las TIC para mejorar su seguimiento académico.



En el presente apartado referido a aspectos relacionados con la comunicación interna, se observa unanimidad en las cuestiones 18 y 23, referidas respectivamente al conocimiento del equipo directivo de las características de los ACNEES del centro y a la existencia de coordinación entre los diferentes profesores que intervienen en una misma aula.

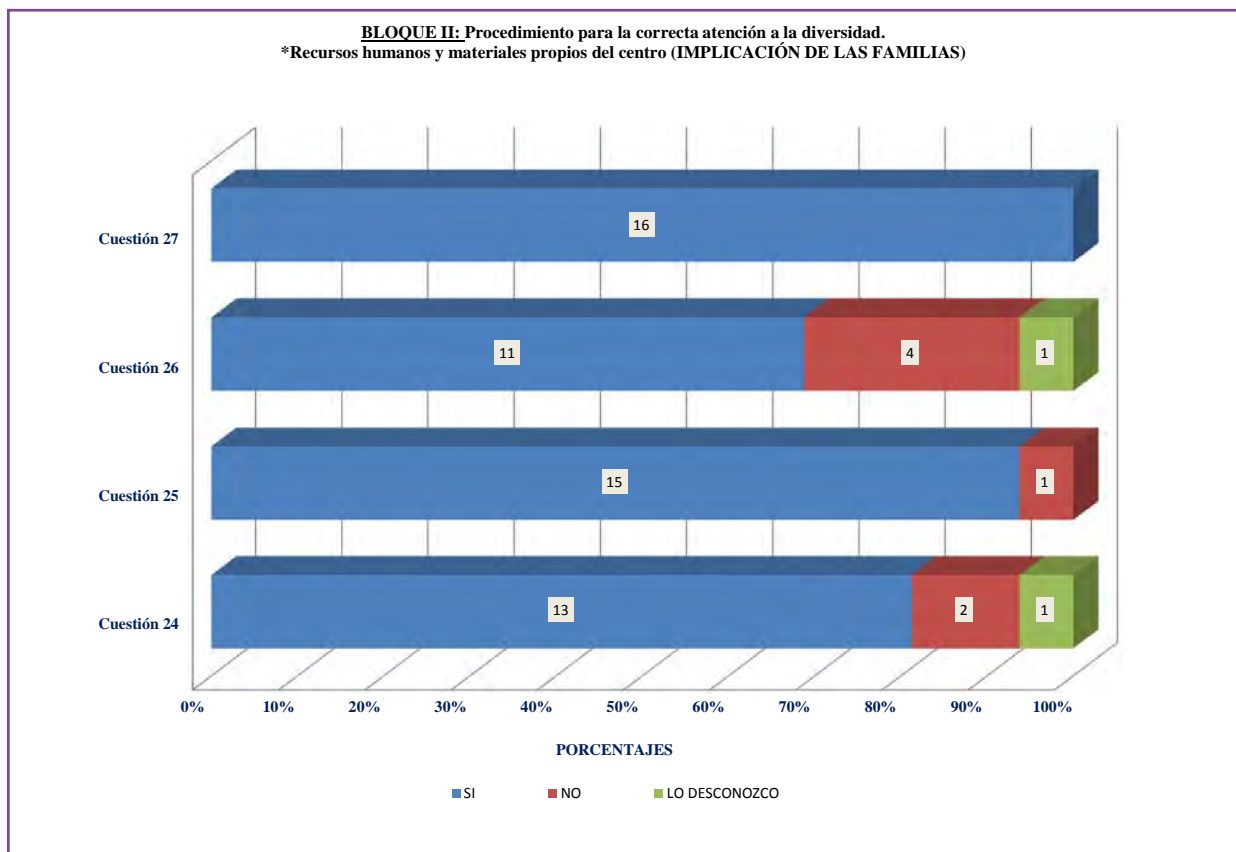
En cuanto a la transmisión de información referida a las características de los ACNEES por parte del Equipo Directivo al inicio del curso (cuestión 19), un miembro lo

niega y tres lo desconocen. Por otro lado, en la cuestión 20 se observa la negativa de tres miembros y el desconocimiento de dos en relación a la canalización de las actuaciones fundamentadas para la atención a la diversidad por parte del Equipo Directivo. En la cuestión 21, se extrae desconocimiento y negativa con respecto a los pasos a seguir para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje por parte del claustro. Se muestra el desconocimiento de tres miembros del centro en cuanto a la existencia de pautas comunes de actuación para atender a la diversidad (cuestión 22).



En este último apartado correspondiente al Bloque II, referido a la Implicación de las familias, se muestra unanimidad en la cuestión 27 al considerar necesaria la participación de las mismas en las actividades realizadas. Se extraen cuatro respuestas negativas y de desconocimiento al considerar que las familias del alumnado ACNEES se implican/participan lo suficiente en las actividades (cuestión 26). Así pues,

solo una persona considera que no existe comunicación fluida con las familias de ACNEES (cuestión 25). Por último, se interpreta cómo dos personas niegan y una desconoce si desde la dirección del centro se promueve la participación e implicación del entorno familiar del alumnado, frente a los trece docentes restantes que lo afirman (cuestión 24).



En este Bloque III la cuestión 29 se encuentra desprovista de datos debido a que los doce encuestados que han expresado conocer la tipología de ACIs presentes en el ámbito educativo (cuestión 28) han expresado su respuesta por de forma abierta e individual.

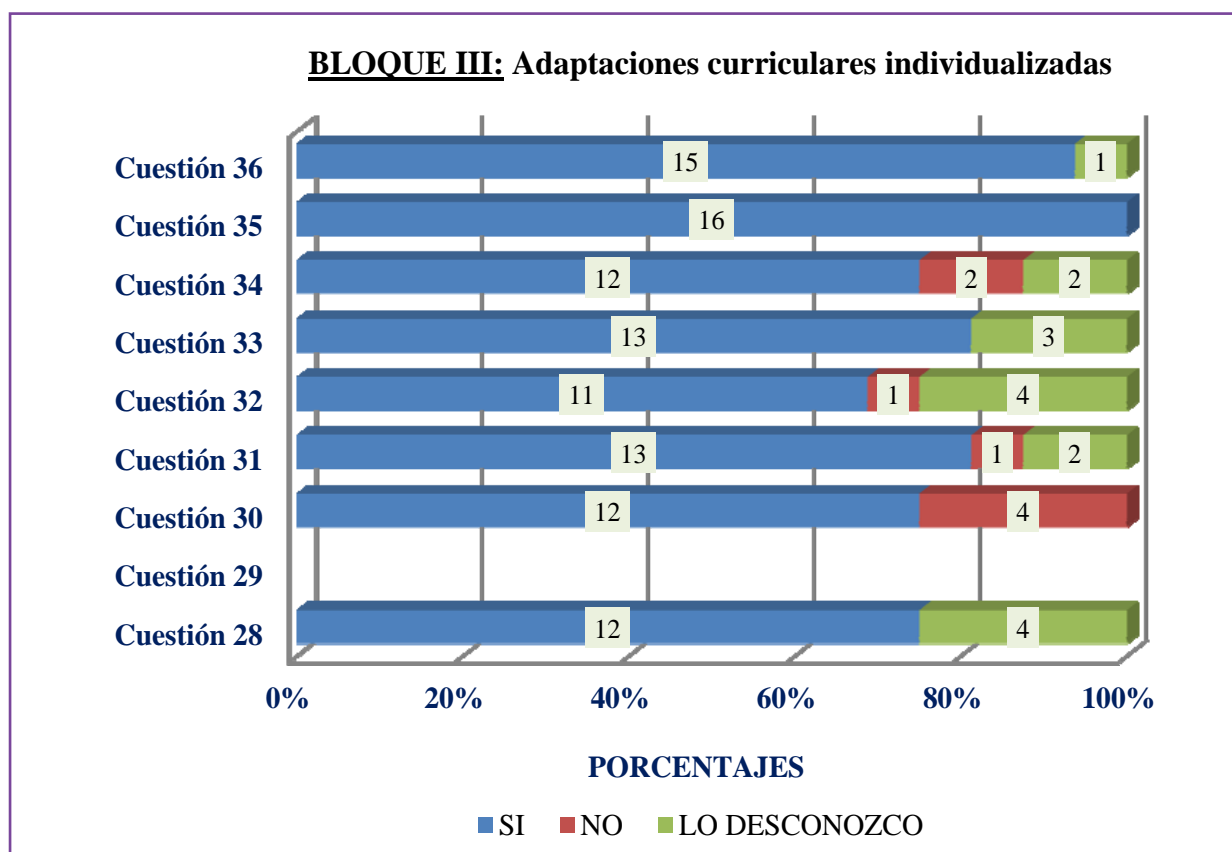
Un total de cuatro docentes consideran que el alumnado ACNEES no cuenta con las medidas necesarias para acceder al currículum (cuestión 30). Así pues, solo trece de los profesionales del centro afirman que las adaptaciones curriculares no significativas que siguen los ACNEES son eficaces (cuestión 31).

En cuanto a la cuestión 32, once miembros del claustro afirman adaptarse significativamente el currículum en aquellos ACNEES que lo necesitan.

Tres personas desconocen quién elige y decide las adaptaciones implementadas (cuestión 33). Con respecto a sentirse partícipe de la selección y toma de decisiones del aspecto anteriormente mencionado, dos miembros lo niegan y

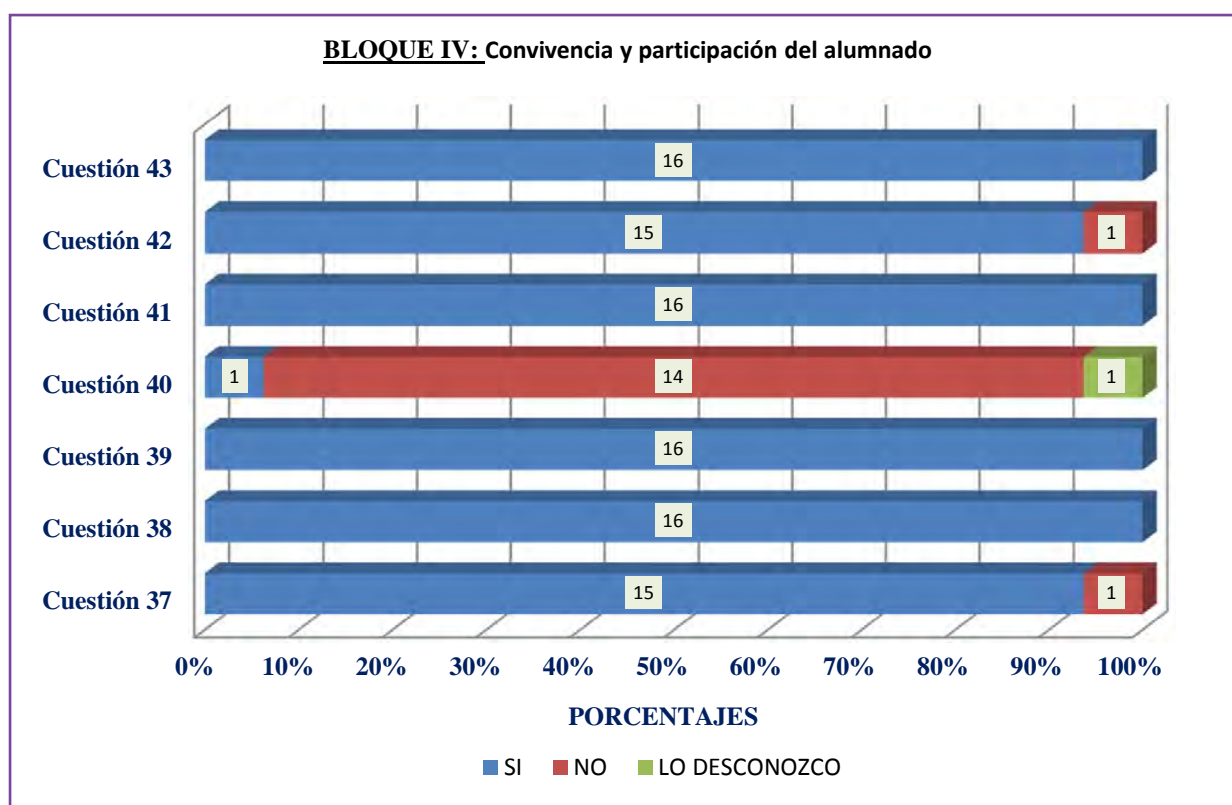
otros dos lo desconocen (cuestión 34).

Se observa unanimidad en la cuestión 35 referida a la recogida por escrito de las adaptaciones aplicadas, sin embargo, en la cuestión 36 se observa cómo un docente desconoce si éstas son revisadas periódicamente.



Para finalizar, el Bloque IV hace mención a aspectos relacionados con la convivencia y participación del alumnado, en su gráfica se observa unanimidad en las respuestas

obtenidas en las cuestiones 38, 39, 41 y 43 pues todos los miembros afirman que la atención a la diversidad es tenida en cuenta en el diseño de elementos



curriculares, cómo la inclusión de los ACNEES en el grupo/clase genera un clima positivo, de ayuda y cooperación, así como la existencia en el centro de medidas para favorecerla.

En las cuestiones 37 y 42, se observa una respuesta negativa hacia la participación de ACNEES en actividades en el centro y la inclusión de estos alumnos en momentos recreativos.

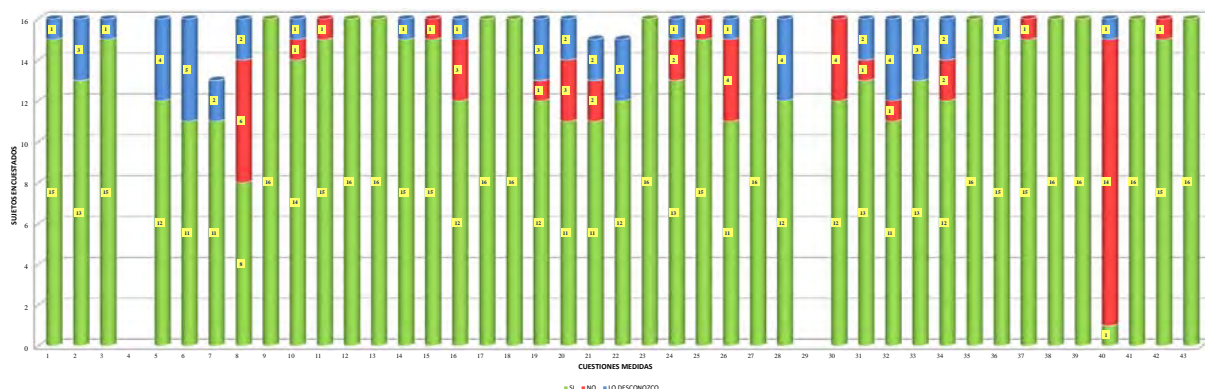
Por último, con respecto a cuestión 40, se extrae un miembro que desconoce y otro que afirma la existencia de actitud de rechazo hacia alumnos ACNEES.

4.3. Presentación general de datos obtenidos

Para finalizar, se expondrá el muestreo de datos perteneciente al cuestionario

en general. De modo que, se presenta un gráfico compuesto por columnas en los que el eje vertical mide los sujetos encuestados que, como anteriormente se ha citado, corresponde a un total de 16 docentes, mientras que el eje horizontal está compuesto por el total de cuestiones que conforman el cuestionario, es decir, 44 cuestiones, de las cuales los interrogantes número 4, 29 y 44 no pueden medirse ya que corresponden a preguntas abiertas a las que los encuestados han dado respuesta de forma personal.

Cada columna está compuesta por aquellos colores correspondientes a las respuestas ofrecidas, información detallada en la leyenda situada al pie del gráfico. A su vez, queda detallado el número de personas que han escogido cada una de las mismas.



En esta gráfica general de los datos obtenidos, se observa unanimidad en las respuestas a las cuestiones 9, 12, 13, 17, 18, 23, 27, 35, 38, 39, 41 y 43.

En la mayor parte del resto de cuestiones los índices de desconocimiento o negativa son bajos, exceptuando el caso de las cuestiones 6, 20, 26 y 32, que sumando los miembros que han expresado estas dos opciones asciende a un total de cinco personas.

Se observa una excepción en la cuestión 8, pues la suma de personas que desconocen o niegan asciende a un total de ocho miembros del claustro.

5. Discusión

Atendiendo a los datos obtenidos se extrae que por lo general, la mayoría de los miembros del claustro del centro conocen de forma positiva el procedimiento de actuación ante las ACNEES, aunque es cierto que se aprecia una minoría que no está debidamente informada.

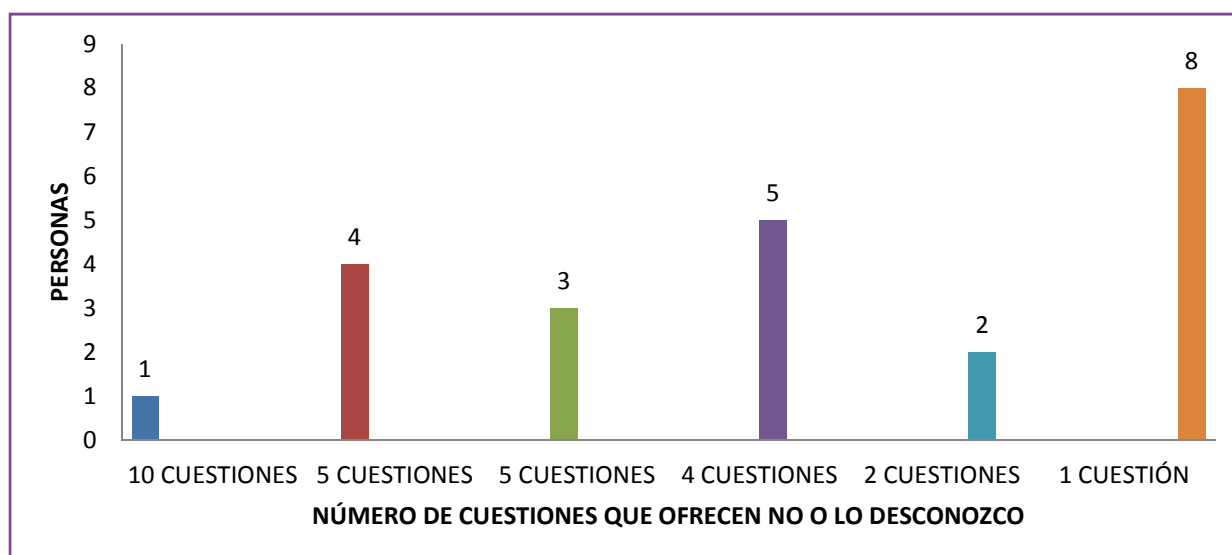
Más específicamente, atendiendo al análisis de datos, se observa cómo un total de 12 preguntas, es decir, un 27% del total del cuestionario, han sido respondidas por unanimidad correctamente. Éstas han sido las siguientes cuestiones 9, 12, 13, 17, 18, 23, 27, 35, 38, 39, 41 y 43, pertenecientes a los bloques II (7), III (1) y IV (4).

Para atender al porcentaje de preguntas que acumulan respuestas negativas o desconocidas, se ha elaborado una gráfica que recoge dichos datos, de manera que se ha de interpretar de la siguiente manera:

- El eje vertical refleja el total de personas encuestadas que han

respondido no o lo desconozco, expresado con claridad en el extremo superior de cada barra.

- El eje horizontal representa el total de cuestiones que han sido contestadas por 1, 4, 3, 5, 2 y 8 personas respectivamente.



Desarrollando un análisis más exhaustivo, se tendrán en cuenta los siguientes datos:

- Un 23% del total del cuestionario, es decir, 10 preguntas, concretamente las cuestiones nº 1, 3, 11, 14, 15, 25, 36, 37, 40 y 42 son respondidas por una persona de manera indebida.
- El 11% del total del cuestionario, es decir, 5 preguntas, concretamente las cuestiones nº 5, 16, 19, 28 y 30, han sido respondidas por 4 personas sin acierto.
- El 11% del total del cuestionario, es decir, 5 preguntas, concretamente las cuestiones nº 2, 22, 24, 31 y 33, han sido respondidas por tres personas sin acierto.
- El 9% de las cuestiones que conforman el estudio, es decir, 4 preguntas, correspondientes a las nº 6, 20, 26 y 32, fueron contestadas por 5 personas erróneamente.
- El 5% del total del cuestionario, es decir, 2 preguntas, concretamente las cuestiones nº 7 y 10, han sido contestadas por dos personas erróneamente.

- Sin embargo, la pregunta nº 8 (3% del cuestionario), ¿Participa de forma activa en la elaboración del Plan de Acogida? Han ofrecido un total de 8 personas su desconocimiento (2 personas) y negativa (6 personas).

Se observa que los contenidos relacionados con el Bloque I: Organización y estructura del centro para garantizar la correcta atención a la diversidad no son conocidos por la totalidad de los docentes que conforman el centro pese a su importancia, pues resultan la base para llevar a cabo la práctica educativa que permite atender adecuadamente a la diversidad. Debido a que la cuestión nº 8, integrada en dicho bloque, posee un alto porcentaje de respuesta inadecuada.

Con respecto a las cuestiones 4 y 29 destacar que los encuestados han manifestado una alta confusión/ desconocimiento con respecto la respuesta idónea.

En la cuestión nº 4 tan solo un 31% conoce que el encargado de informarle sobre el

contenido del PAD es el Equipo Directivo, el EOP, así como a través de las reuniones de claustro.

En cuanto a la cuestión nº 29, únicamente el 38% de las personas encuestadas menciona correctamente la tipología de adaptaciones curriculares presentes en el ámbito educativo.

Con respecto a la cuestión nº 44 que da fin al cuestionario, solamente han aportado su opinión personal sobre la atención a NEEs un total de 8 personas, es decir, el 50% de los participantes. Destacan del conjunto de respuestas aspectos como la valoración e importancia que los encuestados manifiestan hacia los profesionales especialistas con los que contamos en el centro, es decir, PT y AL. También se expone la escasa presencia, por un lado del AL que debido a su situación compartida con otro colegio asiste únicamente de forma semanal los lunes y quincenalmente los viernes, por lo que resulta prácticamente imposible un adecuado tratamiento hacia aquellos alumnos que lo demandan. Por otro lado, se solicita mayor presencia de la Orientadora, pues acude al centro solo una vez a la semana, por lo que los trámites se ven ralentizados.

Así pues, algunos sujetos solicitan la adecuación del mobiliario de las aulas y la importancia del apoyo de especialistas dentro del aula para alcanzar una atención individualizada hacia los alumnos ACNEEs, haciendo referencia a la manera en que condicionan negativamente las altas ratios en cuanto a dicha atención individualizada.

Un aspecto positivo que se extrae de este análisis de datos se centra en cómo el centro apuesta por la inclusión del alumno tanto en el aula como en la vida escolar en general y el buen hacer del especialista en Pedagogía Terapéutica.

6. Conclusión

Para entender el motivo por el que se ha elaborado el cuestionario que se adjunta en el presente TFM, es necesario plantear

el análisis y comparación de la temática en cuestión, para así determinar si el procedimiento que se sigue de manera concreta en este centro es equiparable a lo que marca la normativa y el modelo de educación inclusiva vigente. Para ello, ha de tenerse en cuenta que cada comunidad autónoma se rige por su propia legislación, por lo que se ha de especificar que este TFM estará centrado en los aspectos legales pertenecientes a la comunidad de Madrid.

Por ello, en los siguientes párrafos se desarrollará el procedimiento ideal que estipula la normativa para garantizar la correcta gestión de los ACNEEs de manera global, dando respuesta a las cuestiones de los distintos bloques que vertebran el cuestionario empleado, para finalmente exponerse las conclusiones obtenidas del estudio basado en el análisis de la gestión y atención a la diversidad en un centro educativo.

Bloque I: Organización y estructura del centro para garantizar la correcta atención a la diversidad.

La ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid establece que:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa en su artículo 1 establece que uno de los principios de la educación es la equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador

de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Igualmente, recoge el principio de la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de los alumnos.

Asimismo, el artículo 71.2 de dicha norma indica que las Administraciones Educativas asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Partiendo de lo expuesto, y atendiendo a la organización y estructura del centro para garantizar la correcta atención a la diversidad, cada colegio debe elaborar un PAD (Plan de Atención a la Diversidad), donde se recojan las medidas generales, ordinarias y extraordinarias que se deben tomar para atender al alumnado del centro, así como las medidas organizativas necesarias para realizar agrupamientos, horarios, refuerzos, apoyos...

El claustro establece criterios generales y directrices para que la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) elabore y revise el PAD. Este proceso debe ser tutelado e impulsado por el Equipo Directivo y asesorado por el Orientador del Centro. Dicho documento se revisará al inicio de cada curso escolar por la CCP.

El director del centro presentará al claustro la propuesta definitiva del PAD y éste formará parte de la Programación General Anual (PGA). Así lo establecen las Instrucciones de la dirección general de centros docentes relativos a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la

Diversidad de los Centros Educativos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid (19 de julio de 2005).

La LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la educación recoge que el Plan de Acogida refleja aspectos relacionados con el protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumno al aula, así como a la dinámica escolar.

Gracias a la incorporación de documentos como los mencionados se llevan a cabo medidas para favorecer la integración social de los alumnos que conviven en los centros, siendo revisado su contenido de forma anual.

Atendiendo al contenido al que hace referencia el PAD, concretamente a los aspectos relacionados con los horarios, destaca la figura del profesional responsable de la jefatura de estudios de cada centro, pues es quien organiza los refuerzos y apoyos, así como el seguimiento del funcionamiento de los mismos para un óptimo desarrollo.

Bloque II: Procedimiento para la correcta atención a la diversidad.

• Recursos y apoyos ajenos al centro.

El centro recibirá atención sistemática por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Del mismo modo, cuando sea necesario será posible la colaboración de entidades como ONCE, CERMI, APAMA, entre otras, con el objetivo de colaborar con el centro en la atención a las ACNEE.

• Recursos humanos y materiales propios del centro.

Para llevar a cabo un adecuado procedimiento y garantizar la correcta atención a la diversidad, ha de considerarse las distintas tipologías de recursos como:

- Profesionales:

Para llevar a cabo la correcta atención a la diversidad y poder responder adecuadamente a las necesidades individuales del alumnado, se destaca la participación de recursos personales específicos con los que el tutor/a podrá contactar o reunirse. Profesionales como el orientador/a de la zona o aquellos pertenecientes al centro tales como PT y AL.

El conjunto de profesionales que vertebran cada centro debe manifestar una actitud positiva hacia el alumnado, para así garantizar la atención individualizada ofreciendo respuesta a las necesidades que cada uno de ellos demanda, llevando a cabo una óptima atención a la diversidad.

- Materiales:

A nivel de aula, la atención a la diversidad es tenida en cuenta para llevar a cabo el diseño de actividades y demás elementos curriculares por lo que ha de cuidarse adecuadamente, tanto el mobiliario, como el material educativo que la compone, con el objetivo de respetar las necesidades educativas de los alumnos que cursan las etapas de Educación Infantil y Primaria.

En la actualidad, las TIC ocupan un papel fundamental, pues permiten la mejora del seguimiento académico del alumnado ACNEEs.

Para ello, cada colegio atenderá al Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas de 2º Ciclo de Educación Infantil, Primaria y Especial, el cual hace referencia a los aspectos mencionados.

- Comunicación interna

Teniendo en cuenta la comunicación interna, destacan aspectos como el conocimiento de los alumnos ACNEEs por parte del Equipo Directivo de cada centro escolar, por lo que las actuaciones fundamentadas para la atención a la diversidad son canalizadas

por dicho equipo. Así mismo, al inicio de cada curso escolar, este conjunto será el encargado de transmitir a cada tutor las características del alumnado ACNEE. Además de garantizar la coordinación entre los diferentes profesores que intervienen en una misma aula, mediante la transmisión de pautas comunes de actuación para atender a la diversidad, así como los pasos a seguir para una correcta atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.

- Implicación de las familias

Los centros permitirán la especial implicación de las familias de los alumnos ACNEEs en el proceso de aprendizaje de sus hijos, de acuerdo con el contenido recogido en el artículo 3 del Decreto 17/2008, el cual hace referencia a la necesidad e importancia de establecer una relación basada en la corresponsabilidad de los agentes socializadores familia-escuela.

Desde la dirección de los centros se promoverá la colaboración familiar como fomento de la inclusión educativa, posibilitando la comunicación fluida entre los dos agentes fundamentales para el desarrollo del alumnado; escuela y familia.

Bloque III: Adaptaciones curriculares individualizadas.

En el PAD también se debe reflejar el proceso de detección de necesidades educativas, que se puede resumir de la siguiente forma:

Al inicio de curso, el miembro responsable del departamento de jefatura de estudios se reúne con los profesionales PT y AL para ver el listado de alumnos ACNEEs del centro.

A partir de este momento, en función de las prioridades establecidas en el PAD se elaboran los horarios de dichos especialistas.

Si al comienzo de curso, ya se sabe qué

alumnos son ACNEES, se debe establecer una reunión de coordinación con el miembro responsable del departamento de jefatura de estudios. En dicha reunión ha de estar presente cada tutor implicado, así como los especialistas que intervienen en el proceso educativo de dichos alumnos.

En este momento se informa a los nuevos miembros del equipo docente sobre las características del alumnado, en concreto de los ACNEES, estableciéndose las primeras pautas a seguir en la atención llevada a cabo en el aula.

También se decide si ese alumno hará uso del mismo material que el conjunto del grupo clase o si se establecerá alguna modificación personalizada para este alumno en concreto.

En caso de que se determine alguna adaptación, las ACIs deben estar realizadas y concluidas antes de que termine el primer trimestre, además, las familias han de estar informadas adecuadamente.

Ha de tenerse en cuenta que a lo largo del curso escolar pueden tener lugar casos que a principio de curso no existían, por lo que se puede solicitar, bien por parte del tutor/a o por parte de la familia, la intervención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en cualquier momento.

Cuando un tutor/a detecta que un alumno/a tiene dificultades de aprendizaje, lo primero que debe hacer es poner en práctica las medidas ordinarias, entendidas como tales: diferentes estrategias o metodologías, cambios en aspectos organizativos del aula, mayor atención individualizada, hablar con la familia... Aspectos necesarios para tratar de resolver dichas dificultades observadas.

Si, a pesar de poner en práctica dichas medidas ordinarias, las dificultades persisten, entonces el tutor/a puede solicitar la ayuda del equipo psicopedagógico, que realizará una recogida de información sobre tres aspectos fundamentales:

1. Características del alumno.
2. Aspectos destacados del entorno familiar.
3. Aspectos fundamentales del contexto escolar.

Una vez se haya recabado la información relacionada con los puntos expuestos, ésta será necesaria para realizar una evaluación psicopedagógica.

El resultado de dicha evaluación se refleja en un informe psicopedagógico, que puede contener:

1. Orientaciones para dar una respuesta educativa adecuada a dificultades de aprendizaje del alumno dentro de las actuaciones del equipo docente en el aula ordinaria (refuerzo educativo, cambio de estrategias o metodología,...).
2. Las orientaciones para dar respuesta educativa a las necesidades educativas especiales del alumno, indicando la atención de los especialistas de PT y/o AL adecuada y demás medidas extraordinarias.

El Orientador del Centro es el profesional encargado de comunicar a las familias y al tutor/a el resultado de la evaluación psicopedagógica.

A partir de ese momento, se reúne el equipo docente que atiende al alumno para conocer el resultado de dicha evaluación y así comenzar la elaboración de las orientaciones y pautas establecidas por el Orientador, las cuales quedan recogidas por escrito en el informe individualizado.

Si resulta conveniente y necesaria la adaptación curricular del alumno/a, será el tutor/a, en colaboración con el especialista de PT o AL, responsable de elaborarla y ponerla en práctica.

Debe llevarse a cabo una revisión de las ACIs, como mínimo, cada trimestre. La validez máxima de las mismas es de un curso escolar.

Al finalizar cada trimestre, el equipo

docente que atiende al alumno ACNEES se reúne para valorar qué aspectos se han alcanzado y cuáles son susceptibles de modificación para incorporar las modificaciones establecidas en la ACI.

Las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs) comprenden aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa (currículum) desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades específicas de apoyo educativo y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros.

Entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas, resultan estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias; historia personal, historial educativa, motivación e intereses/ritmo y estilo de aprendizaje...

Podríamos definir las como cualquier ajuste o modificación que se realice en el currículo con el objetivo de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en el que se incluyen los siguientes colectivos:

- Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.
- Alumnado que se encuentre en situación desfavorable derivada de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Los tipos de adaptaciones curriculares que podemos encontrar son las siguientes:

1. Adaptaciones curriculares de acceso: Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado.

- De acceso físico: Recursos espaciales, materiales y personales.

Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado,...

- De Acceso a la comunicación: Materiales específicos de enseñanza-aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos... Por ejemplo: Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, Lenguaje de Signos...

2. Adaptaciones Curriculares No Significativas: Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación... En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades específicas de apoyo educativo puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.

3. Adaptaciones Curriculares Significativas o muy significativas: Comprenden modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, competencias básicas, contenidos básicos y nucleares de las diferentes materias y criterios de evaluación. Dichas adaptaciones implican que el alumno tiene un desfase curricular de dos o más cursos. Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del curso correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de cursos anteriores.

Cuando la adaptación implica modificaciones no solo en las áreas que imparte el tutor, sino también en las asignaturas recibidas por los especialistas, como Educación Física, inglés, entre otras, también participan en la elaboración los profesionales que la imparten, puesto que junto con el tutor/a intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumno.

De todas formas, el total de los miembros que intervienen en el proceso educativo de esos alumnos deben conocer que en el grupo/clase en cuestión existen tales alumnos, cuáles son sus necesidades y qué tipo de adaptaciones se llevan a cabo con ellos.

Si se observa que el alumno no está consiguiendo lo estipulado en las ACIs, que indican qué trabajar con él, éstas han de ser revisadas.

Bloque IV: Convivencia y participación del alumnado.

El tutor es el máximo responsable de garantizar un clima positivo, de ayuda y cooperación entre iguales, así como la total inclusión del alumno/a con respecto al grupo que conforman cada una de las aulas, si bien, el equipo docente en general deberá colaborar para que así sea, tanto dentro del aula, como en espacios recreativos, por ejemplo el patio.

Por tanto, en los centros educativos, las necesidades que demanda el alumnado serán tenidas en cuenta para llevar a cabo el diseño de actividades y demás

elementos curriculares, así como se adoptarán medidas para favorecer la inclusión social.

Para una adecuada convivencia y participación del alumnado, los ACNEEs intervendrán en las actividades desarrolladas a nivel de Centro siguiendo las pautas establecidas en el documento que hace referencia en el PAD.

Como colofón a la investigación cuyo objetivo surgió del análisis de la gestión y atención a la diversidad en un centro educativo y partiendo del contenido relacionado con la intervención educativa ideal, expuesto en las páginas anteriores, se extraerá y plasmará a continuación las conclusiones que determinan el final de la investigación que se ha desarrollado.

En primer lugar, destacar el bajo índice de profesorado que desconoce ciertos componentes de la organización y estructura del centro, aspecto necesario para garantizar la correcta atención a la diversidad. Del mismo modo, se extrae cómo algunos miembros del claustro desconocen la colaboración de entidades del tercer sector como ONCE, siendo un aspecto destacado, puesto que forman parte del alumnado niños con enfermedad degenerativa en la visión.

Partiendo de lo anterior, resulta de vital importancia la comunicación interna entre los miembros del centro con el objetivo de abordar correctamente los aspectos mencionados, por lo que este hecho requiere cierta mejora, para así dar lugar a la adecuada canalización de las distintas informaciones que el Equipo Directivo debe hacer llegar a los distintos miembros del centro para el total conocimiento del funcionamiento de la vida escolar.

Del mismo modo, resulta fundamental aportar orientaciones y pautas para la organización de los procesos de atención a la diversidad y de coordinación entre los profesores, para garantizar un correcto desarrollo de la atención a las necesidades educativas según los principios acordados en el centro y recogidos en los diversos proyectos y planes del mismo.

Parte del profesorado manifiesta la necesidad de adaptar el mobiliario y el material educativo al alumnado, al tratarse de recursos necesarios para brindar una correcta atención a la diversidad, por lo que debería tenerse en cuenta para los próximos cursos escolares.

En cuanto a los recursos humanos, se considera imprescindible la presencia de profesionales como PT, AL y el conjunto del EOEP para la adecuada atención a la diversidad, quedando de manifiesto una buena relación entre éstos y el resto de miembros del centro.

La participación e implicación de las familias en el desarrollo de las actividades propuestas por el centro, cobra especial importancia en el desarrollo general del alumnado, puesto que estos dos agentes socializadores deberían caminar de la mano, por lo que resulta necesario potenciarse aún más la implicación de éstas en la dinámica del centro.

De los datos analizados se extrae cierto desconocimiento en cuanto a la tipología de las adaptaciones curriculares, que por consiguiente puede verse influido en su aplicación con el alumnado, siendo éstas un cauce muy importante para permitir el acceso al currículum a aquellos niños que lo requieren, pues permiten dar respuesta a las necesidades que demanden de forma individual. Por ello, sería conveniente disponer de una guía para llevar a cabo la práctica de las adaptaciones y ajustes curriculares, así como los programas específicos si los hubiere. Además de proponerse formación para el profesorado sobre este aspecto, puesto que se interpreta como un tema bastante desconocido por los miembros del centro.

Queda de manifiesto la existencia de convivencia positiva y participación del alumnado en la vida del centro, aportándose y aplicándose, cuando son necesarias, pautas y medidas para favorecer la inclusión social.

Destacar de esta investigación la importancia del buen hacer del docente, así como el necesario conocimiento de los

planes y proyectos que constituyen la vida escolar, recurso necesario para implicarse en la educación del alumnado y dar lugar a la correcta intervención, la cual debería partir de la siguiente cita, permitiendo a todo el alumnado alcanzar el siguiente derecho universal: *No se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes*, Anónimo.

7. Bibliografía

- Toledo, M. (1984). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Santillana: Madrid.
- Sánchez Asín, A. (1993). Necesidades Educativas e Intervención Pedagógica. PPU: Barcelona.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Narcea: Madrid.
- Palacios, Marchesi y Coll (2ª Edición, 2002). Desarrollo psicológico y educación. Alianza: Madrid.
- I CONGRESO REGIONAL (2002). "Las Necesidades Educativas Especiales: Situación actual y retos de futuro". Mérida. Consejería de Educación.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003): Necesidades educativas especiales en Europa. Publicación monográfica.
- España, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525 a 12546.
- España, Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11106 a 11112.
- España, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 a 28942.
- España, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de

diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.

- España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.

- España, Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 16 de marzo de 1985, núm. 65, pp. 6917 a 6920.

- España, Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179 a 16185.

- España, Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas de 2º Ciclo de Educación Infantil, Primaria y Especial. Boletín Oficial del Estado, 12 de marzo de 2010, núm. 62, pp. 24831 a 24840.

- España, ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 15 de junio de 2015, núm.140, pp. 119-141.

- Aguado Odina T., Gil Pascual, J.A., Jiménez Frías, R.A., (1998). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares.124-166. [En línea].Disponible en:<https://books.google.es/books?id=j0wUFG8SzGAC&pg=PA42&dq=diversid>

ad+escolar&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjN8Ib35P_MAhVDtxoKHY9rD5YQ6AEILzAA#v=onepage&q=diversidad%20escolar&f=false.[Visitado el 25 de Marzo de 2016].

- Gento Palacios, S., Sánchez Sainz, M., Lakhdar (2010). Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad. 11-28 [en línea].Disponible en:<http://j2ee.uned.es/Publicaciones/htdocs/pdf.jsp?articulo=0133092EU01L01> [Visitado el 16 de Abril de 2016].

8. Anexos

Anexo I: Cuestionario

Bloque I: Organización y estructura del centro para garantizar la correcta atención a la diversidad.

1. ¿Cuenta su centro con un Plan de Atención a la Diversidad (PAD)?
2. ¿Sabe quién lo elabora?
3. ¿Conoce el contenido del mismo?
4. ¿Quién se encarga de informarle sobre éste?
5. ¿Tiene conocimiento si es revisado anualmente?
6. ¿Su centro cuenta con un Plan de Acogida?
7. En caso afirmativo, ¿conoce su contenido?
8. ¿Participa de forma activa en su elaboración?

Bloque II: Procedimiento para la correcta atención a la diversidad.

- Recursos y apoyos ajenos al centro.
9. ¿Recibe su Centro atención sistemática por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)?
 10. ¿Colaboran con su centro en la atención a las ACNEE entidades del tercer sector como por ejemplo ONCE?

- Recursos humanos y materiales propios del centro.

- Profesionales:

11. ¿Alguna vez ha contactado o se ha reunido con su orientador/a de zona?
12. ¿Tiene su Centro recursos personales específicos, tales como Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL), para atender a la diversidad?
13. ¿Considera que los ACNEES de su Centro son atendidos adecuadamente según sus necesidades individuales?
14. ¿Considera que la actitud del claustro hacia la atención a la diversidad es positiva?

- Materiales:

15. ¿El mobiliario de su aula es el adecuado a las necesidades educativas de sus alumnos ACNEES?
16. ¿Y el material educativo que compone su aula?
17. ¿A los ACNEES se les permite recurrir a las TIC para mejorar su seguimiento académico?

- Comunicación interna:

18. ¿El Equipo Directivo conoce las características de los ACNEES de su Centro?
19. ¿Al inicio de cada curso escolar, son transmitidas a cada tutor las características de los ACNEES por parte del Equipo Directivo?
20. ¿Las actuaciones fundamentadas para la atención a la diversidad son canalizadas por el Equipo Directivo?
21. ¿El claustro conoce los pasos a seguir para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje?
22. ¿El profesorado en general de su Centro lleva a cabo pautas comunes de actuación para atender a la diversidad?
23. ¿Existe coordinación entre los

diferentes profesores que intervienen en una misma aula, es decir, entre el tutor y los distintos especialistas?

- Implicación de las familias:

24. ¿Desde la dirección de su centro se promueve la participación e implicación de las familias en el fomento de la inclusión educativa?
25. ¿Existe comunicación fluida con las familias de alumnos de ACNEES?
26. ¿Las familias de los ACNEES se implican/participan suficientemente en las actividades propuestas por el Centro?
27. ¿Considera necesaria esta participación de las familias en las actividades realizadas en el colegio?

Bloque III: Adaptaciones curriculares individualizadas.

28. ¿Podría indicar la tipología de adaptaciones curriculares presentes en el ámbito educativo?
29. En caso afirmativo, indique cuáles son.
30. ¿Cree que el alumnado con ACNEES cuenta con las medidas necesarias para que puedan acceder al currículum?
31. Bajo tu criterio: ¿son eficaces las adaptaciones curriculares no significativas que siguen los ACNEES?
32. ¿Se adapta significativamente (dos cursos o más de desfase) el currículum en aquellos ACNEES que lo necesitan?
33. ¿Conoce quién elige y decide las adaptaciones que se van a implementar con cada estudiante de su aula?
34. ¿Usted forma parte de dicha selección y toma de decisiones a la que se hace alusión en la pregunta anterior?
35. ¿Se recogen por escrito las adaptaciones aplicadas al alumnado con ACNEES?
36. ¿Sabe si son revisadas periódicamente las ACIs?

Bloque IV: Convivencia y participación del alumnado.

37. ¿Está presente la participación de ACNEES en actividades desarrolladas a nivel de Centro?
38. ¿A nivel de aula, la atención a la diversidad es tomada en cuenta para llevar a cabo el diseño de actividades y demás elementos curriculares?
39. ¿Cree que los ACNEES dentro de su grupo/clase son aceptados como un miembro más?
40. ¿Estima que, en algún caso, existe actitud de rechazo hacia alumnos ACNEES?
41. ¿Observa dentro del aula una adecuada inclusión, así como un clima positivo, de ayuda y cooperación entre los iguales?
42. ¿Y en momentos recreativos como es el patio?
43. ¿Se adoptan medidas para favorecer la inclusión social entre los iguales?
44. Exprese su aportación personal sobre la atención a NEEs: